

# Pode Um Grupo de Teatro Escolar Ser Uma Comunidade de Prática, Conducente a Inovação Pedagógica?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Marco Castro Andrade**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2013



agência regional para o  
desenvolvimento da investigação  
tecnologia e inovação



**Rumos**  
Programa Operacional de Valorização  
do Potencial Humano  
e Coesão Social da RAM



QUADRO  
DE REFERÊNCIA  
ESTRATÉGICO  
NACIONAL  
PORTUGAL 2007-2013



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA



REPÚBLICA PORTUGUESA



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

Os melhores RUMOS para os Cidadãos da Região

T/M Uma  
37  
AND Pod  
EX.2

72 F8

# **Pode Um Grupo de Teatro Escolar Ser Uma Comunidade de Prática, Conducente a Inovação Pedagógica?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Marco Castro Andrade**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE DA ILHA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

ORIENTADOR  
José Paulo Gomes Brazão



Centro de Competência das Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Inovação Pedagógica

PODE UM GRUPO DE TEATRO ESCOLAR SER UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA,  
CONDUCENTE A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA?

Marco Castro Andrade

Sob a orientação de:  
Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em  
Ciências da Educação – Inovação Pedagógica

Funchal, setembro de 2013



## **Dedicatória**

À memória dos meus saudosos pais:  
Silvério Andrade e Fernanda Bento de Castro  
e ao meu amigo, pedagogo e fundador do “Moniz”,  
o professor Carlos Varela.



## **Agradecimentos**

A realização deste estudo contou com a colaboração de várias pessoas e de várias instituições que participaram de forma direta ou indireta para a concretização do mesmo. A todos, os meus maiores e sinceros agradecimentos.

Um agradecimento especial ao meu orientador, o Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão, pelo grande incentivo e pela forma como orientou o processo deste trabalho que, através das nossas discussões e reflexões, contribuíram para ultrapassar as dificuldades sentidas.

Ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, através dos seus conhecimentos, faz-nos acreditar que, apesar de tanta adversidade, é possível mudar de paradigma(s).

A todos os outros professores do Curso de Mestrado em Ciências de Educação, na Área de Inovação Pedagógica, pela partilha de conhecimentos científicos, úteis para este trabalho.

À Universidade da Madeira e à ARDITI.

Ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Jaime Moniz, o Doutor Jorge Moreira, e a toda a comunidade escolar daquela instituição, pela forma simpática e acolhedora com que me receberam durante todo o período de investigação.

Aos atuais e ex-membros do grupo de teatro “O Moniz”, pela partilha das suas experiências e vivências, enquanto participantes deste coletivo e, em especial, à atual coordenadora do grupo, a professora e Mestre Fernanda da Gama Freitas e ao doutor Bruno Costa, que desde o início, se prontificaram em facultar-me todo o material necessário e em prestar informações pertinentes para a realização deste trabalho, não esquecendo as outras ex-coordenadoras: as professoras Inácia Carvalho e Isabel Martins, pelos seus preciosos depoimentos.

À Doutora Gorete Pereira, pelas palavras motivadoras e auxílio prestado.

À Doutora Ana de França que me motivou, desde o início, para a realização do Mestrado.

À professora e Mestre Lina Andrade pelo apoio e motivação.

À Professora e Mestre Elsa Forte por ceder material de apoio.

À professora Maria José Assunção pelo apoio demonstrado ao longo deste trabalho.

Não menos importante, aos meus irmãos e restante família pelo apoio prestado e por acreditarem em mim.

Aos meus amigos, pelas suas palavras de apoio e de motivação nos momentos mais desanimadores.



## Resumo

O presente estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação – Inovação Pedagógica tem como objetivo analisar o modo como uma comunidade (principal objeto de estudo), constituída por um grupo de teatro escolar, neste caso concreto “O Moniz”, constrói aprendizagens significativas, decorrentes de práticas sócio-construtivistas, relembrando os princípios básicos sobre a influência e importância do teatro junto das comunidades educativas. O termo comunidade de prática, referida por Jeane Lave e Etienne Wenger, que consideram a aprendizagem como um fenómeno situado, é utilizado para análise e discussão das aprendizagens emergentes desses alunos que, através de atividades práticas e metodologias informais, de trabalho colaborativo e cooperativo, entre eles, poderão favorecer e potenciar as diferentes dimensões humanas, sobretudo numa educação socializadora, para além das dimensões dos valores e da afetividade que ficam muitas vezes fora do currículo, sendo importantes para a formação integral das pessoas e indispensáveis para uma vida feliz.

Este estudo de caso tem em vista utilizar uma metodologia qualitativa, usando técnicas de cariz etnográfico, no ambiente natural dos sujeitos, com o intuito de relevar e confrontar subjetividades, atendendo às percepções de cada participante.

Concluimos que este grupo de teatro reúne os principais elementos de uma Comunidade de Prática (Domínio, Comunidade e Prática), designados por Wenger (1991). Além disso, são visíveis características que permitem relacioná-lo com as CdP, tais como: o compromisso mútuo, o empreendimento mútuo e o repertório partilhado.

**Palavras-chave:** Inovação Pedagógica, Teatro e Comunidade, Comunidade de Prática, Aprendizagem.



## **Abstract**

This study, performed in the scope of the Educational Sciences – Pedagogical Innovation Master's Degree, has per goal the analysis of how a community with a school theatre group builds significant learnings, which arise from socio-constructivist practices. Moreover, the basic principles in regards to the influence and importance of theatre by educational communities are considered throughout the course of this research. The term 'Community of Practice', as mentioned by Jeane Lave and Etienne Wenger, who consider learning to be a situated phenomenon, is used for the analysis and discussion of the emergent learnings of the students in question. Through practical activities, informal methodologies and collaborative work, those learnings may favour and enhance the different human dimensions, especially in an educational system that highly values social relations. Furthermore, it may also affect positively a more humane facet, which is relevant for the inner-development of Man and necessary for a fulfilled life. This case study aims to use a qualitative methodology with techniques of ethnographic character in the subject's natural environment with the purpose of uncovering subjectivities, bearing in mind the perceptions of each participant. It is concluded that this theatre group, 'O Moniz', holds all main elements of a community of practice, namely domain, community and practice, as designated by Wenger (1991). In addition, several characteristics are present which confirm the connection between 'O Moniz' and the communities of practice, such as mutual commitment, mutual achievement and shared repertoire.

**Key Words:** Pedagogical Innovation, Theatre and Community, Community of Practice, Learning.



## **Resumen**

El presente estudio, en el marco del Master en Ciencias de la Educación - Innovación Pedagógica, tiene como objetivo de recordar los conceptos básicos acerca de la influencia y la importancia del teatro en las comunidades escolares y sobre todo examinar cómo una comunidad de práctica (principal objeto de estudio), que comprende un grupo de teatro en escuela, constituye una forma de aprendizaje significativo, como resultado de las prácticas socio-constructivistas. El término comunidad de práctica, conocido por Jeane Ettiene Lave y Wenger, que consideran el aprendizaje como un fenómeno situado, se utiliza para el análisis y la discusión de las nuevas formas de aprendizaje de estos alumnos, que a través de las actividades prácticas y los métodos informales de trabajo colaborativo y cooperativo entre ellos puede promover y mejorar las diversas dimensiones humanas, sobre todo en la socialización educativa. Además las dimensiones de los valores y afectos que están a menudo fuera del plan de estudios, son importantes para la formación integral de las personas y es indispensable para una vida feliz.

Este estudio de caso se propone utilizar una metodología cualitativa, con técnicas etnográficas en el medio natural del objeto de estudio, con el fin de revelar y comparar la subjetividad, de acuerdo con las percepciones de cada participante.

**Palabras clave:** Innovación Pedagógica, Teatro y Comunidad, Comunidad de Práctica, Aprendizaje.



## Résumé

Cet étude, inclus dans le Maitrise en Sciences de l'Éducation – Innovation Pédagogique, a comme but analyser la façon dont une communauté (le principal objet d'étude), dans ce cas le groupe de théâtre scolaire « O Moniz », construit les apprentissages fondamentales en ce qui concerne des pratiques socioconstructivistes, au même temps en faisant appel aux principes les plus significatives de l'influence et l'importance du théâtre dans les communautés éducatives.

L'expression «communauté de pratique», selon Jeane Lave et Etienne Wenger, qui considérait l'apprentissage comme un phénomène situé, est employé dans l'analyse et discussion des apprentissages des élèves qui, entre eux, à travers des activités pratiques et des méthodologies informelles, le travail collaborative et coopérative, favoriseront les différentes dimensions humaines, surtout en ce qui concerne une éducation en socialisation, et favoriseront aussi les valeurs et l'affectivité qui ne sont pas désormais mentionnées dans les *curricula* et qui sont aussi importantes dans la formation intégrale de l'individu et indispensables pour une vie saine et équilibrée.

Pour cette réflexion on a employé une méthodologie qualitative à travers des techniques propres de l'ethnographie, dans l'ambient naturel des sujets, en ayant comme but relever et confronter des subjectivités en observant les perceptions de chaque participant.

On conclut que ce groupe de théâtre scolaire présente les principaux éléments d'une communauté de pratique (le Domaine, la Communauté et la Pratique) signalé par Wenger (1991), au même temps faisant preuve d'autres caractéristiques d'une CdP : la Participation Communautaire et le Partage d'expérience et répertoire.

**Mots-clés:** Innovation pédagogique, Théâtre et communauté, communauté de pratique, apprentissages.





## Índice Geral

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Resumen.....	xi
Résumé.....	xiii
Índice Geral.....	xv
Índice de Figuras.....	xix
Índice de Tabelas.....	xxi
Lista de Siglas.....	xxiii
Introdução.....	2
Parte I – Enquadramento Teórico.....	6
Capítulo 1 – A inovação pedagógica e as práticas de Expressão Artísticas.....	8
1.1 - A Inovação Pedagógica.....	8
1.2 – A Expressão Dramática em contexto pedagógico: Uma alternativa às práticas tradicionais?.....	11
1.3 – O teatro e a educação: Duas perspetivas libertadoras.....	14
1.4 – O teatro como agente social.....	16
Capítulo 2 – As Comunidades e a sua implicação na educação.....	20
2.1 – O Teatro em Comunidades.....	20
2.2.1 - Tipos de teatro em comunidade.....	21
2.3 – Comunidades de Aprendizagem.....	22
2.3.1 - A aprendizagem cooperativa/colaborativa.....	24
2.3.2 - A aprendizagem situada.....	27
2.3.3 – A aprendizagem social mobilizada pela interação.....	31
2.4 – Comunidades de Prática e o seu conceito.....	33
Capítulo 3 – O teatro, as suas técnicas e os seus artefactos.....	44
3.1- As técnicas teatrais.....	45
3.1.1 - A construção do personagem/professor/aluno.....	45
3.1.2 – A colocação e expressão da voz.....	47
3.2 – A expressão corporal.....	48
3.2.1 – Postura corporal e gestos.....	48

PARTE II – O Enquadramento Metodológico .....	52
Capítulo 4 - Contextualização .....	54
4.1 – As questões da investigação .....	54
4.2 – A opção metodológica, os seus procedimentos e instrumentos de análise .....	55
4.2.1 - A investigação qualitativa .....	55
4.2.1.1 - Estudo de caso .....	56
4.2.1.2 – A etnografia enquanto opção .....	57
4.2.2 A Ética .....	58
4.2.3 – A negociação para a entrada no terreno .....	61
4.2.4 - Técnicas e instrumentos para recolha de dados .....	62
4.2.4.1 - A observação participante .....	62
4.3.4.2 – Entrevistas .....	64
4.2.4.3 - Diário de bordo .....	65
4.2.5– Análise documental .....	66
4.2.6 – Triangulação de dados .....	67
Capítulo 5 – Contexto do estudo .....	70
5.1 – Caraterização do meio e da instituição .....	70
5.1.1 - O local de ensaios .....	71
5.1.2 – A formação do grupo “O Moniz” e os seus seguidores .....	73
5.1.3 – Fazer teatro para quê? .....	79
5.1.4 – O Festival de teatro escolar - Carlos Varela .....	82
5.2 – Caraterização do objeto de estudo – (o grupo atual) .....	86
Capítulo 6 – Resposta às questões de investigação com base na descrição daquela cultura .....	90
6.1 - Que artefacto(s) apresentou o grupo nessas atividades, enquanto contributo(s) de um reportório partilhado? .....	90
6.2 – Que caraterísticas reúne o grupo estudado para que se possa considerá-lo uma Comunidade de Prática? .....	112
6.2.1 – Outras caraterísticas de uma CdP .....	115
6.3 - Que ambientes de aprendizagem decorreram das práticas emergentes no teatro escolar conducente à inovação pedagógica? .....	116
Conclusão .....	126
Recomendações .....	130
Bibliografia .....	132

Webgrafia .....	139
CD de Apêndices e Anexos .....	140



## Índice de Figuras

Figura 1 - Transfência de conhecimentos de uma atividade/assunto/tema entre membros de várias comunidades.....	43
Figura 2 - Diário de bordo - Interface de registo das observações .....	66
Figura 3 - Liceu Jaime Moniz (1962).....	70
Figura 4 - Liceu Jaime Moniz.....	71
Figura 5 - Ginásio (local de ensaios).....	73
Figura 6 - Camarim do grupo de teatro .....	73
Figura 7 – O professor Carlos Varela (o fundador do "Moniz") .....	73
Figura 8 - "Auto da Índia", Gil Vicente.....	73
Figura 9 - Musical "Song for a Vampire” .....	75
Figura 10 - Entidades oficiais.....	83
Figura 11 - Público (plateia).....	83
Figura 12 - Membro do "Moniz" com familiares .....	83
Figura 13 - Docentes, coordenadora, amigos e alunos .....	83
Figura 14 - Entidades oficiais.....	84
Figura 15 - Artefacto complexo e artefacto simples.....	91
Figura 16 - Ensaios .....	98
Figura 17 - Representação do Musical "Grease" .....	98
Figura 18 - Adereço de Cena.....	99
Figura 19 - Adereço de Ator.....	99
Figura 20 - Vários atores (texto) .....	101
Figura 21 - Personagens "Homem 1 e Mulher 1" (textos - 3.1 e 3.3) .....	102
Figura 22 - Personagens "Homem 2 e Mulher 2" (texto - 3.2).....	102
Figura 23 - Personagem "O idoso" (texto - 4).....	103
Figura 24 - Personagens 2 “Rapariga 1 e Rapariga 2” (texto - 5) .....	103
Figura 25 - Rapariga - 2 (texto 5).....	103
Figura 26 - Rapariga 1 .....	104
Figura 27 - Personagem "Rapaz" (texto 6) .....	104
Figura 28 - Personagens "Pai e Mãe" (texto 7) .....	105
Figura 29 - Personagens "Mulher 3 e Mulher 4 (texto 8).....	106
Figura 30 - Personagem "Mulher 5" (texto 9) .....	106
Figura 31 - O elenco na última cena (texto 10) .....	107

Figura 32 - Desenho das marcações de cena 1 .....	110
Figura 33 - Funções realizadas pelos membros do Moniz para a peça dramática “Para além de nós...os outros” .....	119

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Diferença entre uma CdP e outros grupos, adaptado de Wenger e Snyder (2000) .....	39
--	----





## **Lista de Siglas**

**ARDITI** - Agência Regional para o Desenvolvimento da Investigação, Tecnologia e Inovação.

**CA** - Comunidades de Aprendizagem

**CdP** - Comunidade de Prática

**CoP** – Community of Practice

**CMF** - Câmara Municipal do Funchal

**DRAE** - Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa.

**UE** - União Europeia

**FRTE** - Festival Regional de Teatro Escolar

**PAA** - Plano Anual de Atividades

**RAM** - Região Autónoma da Madeira

**TIC** - Tecnologias da Informação e Comunicação

**UMa** - Universidade da Madeira

**ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal





## **Introdução**

### **1 – A motivação para este estudo**

O motivo que me levou a desenvolver um estudo sobre a educação e o teatro, prende-se com o facto de serem duas áreas que, no meu entender, se complementam, e me marcaram positivamente, durante o meu percurso académico, e as quais contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Presentemente, quer uma, quer outra, continuam a fazer parte do meu quotidiano, seja a dar aulas, onde utilizo algumas estratégias que aprendi com as técnicas e metodologias do teatro, seja a fazer teatro, onde utilizo as minhas competências básicas de leitura, escrita, para a análise e interpretação de textos, não esquecendo outros conhecimentos mais científicos e técnicos decorrentes das disciplinas de transmissão de saberes.

Tudo começou há uns anos atrás, quando no meu 10º ano (a meio do ano letivo) passei a frequentar os ensaios de um grupo de teatro escolar da escola onde estudei, e que por intermédio e insistência de um ex-colega, o qual, já membro desse coletivo, dizia que eu tinha “jeito” para a representação e que deveria participar ou fazer parte daquela comunidade.

Um dia decidi assistir aos ensaios, sem qualquer tipo de compromisso como o de vir a fazer parte do grupo, mas tudo mudou, quando, com a contínua observação dos seus trabalhos, comecei a sentir necessidade de realizar as tarefas que eles desempenhavam e, sobretudo, pela relação que estes indivíduos tinham uns com os outros, inclusivé com o coordenador que era professor daquela escola e o qual possuía uma atitude com os alunos diferente da que alguns docentes tradicionais manifestam.

Ao escolher o objeto de estudo para esta pesquisa, a minha principal necessidade não era a de explorar exaustivamente as áreas do Teatro nem da Expressão Dramática, mesmo sabendo que as mesmas são benéficas para a aquisição de conhecimentos e melhoramento de algumas competências, porque, como em qualquer área, nem toda a gente gosta ou se sente motivada para as mesmas. Tendo feito parte de alguns grupos de teatro, rapidamente me apercebi que o espírito de equipa era essencial para alcançarmos os nossos objetivos e de como poderíamos tirar benefícios na interação de uns com os outros, sobretudo, porque num coletivo, o sucesso de um elemento é o do grupo e vice-versa, gerando deste modo, algumas vantagens, tais como: uma maior motivação, o gosto pelas tarefas que se propõe a realizar, a descentralização do poder que pode levar

a uma maior reponsabilização individual e a possibilidade de trocar e partilhar conhecimentos e experiências no seio do grupo, entre outras. No ensino tradicional e instrucionista, praticado em algumas turmas e em algumas escolas, com sistemas de organização fechados, não existe este espírito de grupo por múltiplas razões, e foi nesse sentido, após ter ouvido falar nas Comunidades de Prática (CdP) e da forma como estas se organizam, que me recordei do grupo de teatro escolar do qual fiz parte.

Os estudos sobre as comunidades de prática começam a ser a grande aposta, sobretudo, com a crescente globalização e proliferação das tecnologias. Das teses e dissertações consultadas acerca das CdP, a maior parte delas diz respeito às comunidades virtuais, e tratando-se do meu objeto de estudo, um grupo de teatro escolar presencial, quis tentar perceber e verificar se o mesmo pode ser considerado ou não uma Comunidade de Prática, que pelas suas características, poderá melhorar a qualidade pedagógica e até mesmo conduzir a práticas pedagógicas inovadoras.

## **1 – O objetivo da investigação**

Esta investigação tem como principal objetivo interpretar e relatar a cultura emergente do grupo de teatro escolar “O Moniz”, na forma como a coordenadora e os membros desse coletivo se inter-relacionam e se organizam durante a construção de artefactos que viabilizam a realização e apresentação de trabalhos relacionados com o teatro.

Assim sendo, a participação nas atividades teatrais, em contexto informal e pedagógico, desenvolve uma série de repercussões no estado atual vigente, sendo possível:

- A descrição dos papéis adotados pelos sujeitos envolvidos durante as atividades práticas;
- A observação e análise do processo de criação e desenvolvimento das peças teatrais pela coordenadora e/ou pelos alunos;
- A análise dos artefactos resultantes dessas atividades e as suas implicações na construção social das aprendizagens.

Além destes objetivos, inerentes à análise etnográfica, procurou-se relacionar as características do grupo com as observadas e, por isso, intrínsecas, de outras Comunidades de Prática, estudadas por autores como Lave e Wenger, e procurar responder se estas seriam conducentes à inovação pedagógica.

## **2 - A organização do estudo**

Esta minha dissertação está dividida em duas partes, abordando-se na primeira, a teoria onde se faz a revisão da literatura, que se encontra subdividida em três capítulos, seguindo as linhas orientadoras de autores de referência:

- O 1º capítulo é sobre a inovação pedagógica e as práticas de Expressão Artísticas;
- O 2º capítulo sobre o teatro e as comunidades e as Comunidades de Prática;
- O 3º capítulo sobre as técnicas do teatro.

Na segunda parte, incluem-se três capítulos, deles constando: a metodologia utilizada; o contexto do estudo e, por fim, um capítulo reservado para as respostas às questões da investigação.



## **Parte I – Enquadramento Teórico**





# **Capítulo 1 – A inovação pedagógica e as práticas de Expressão Artísticas**

## **1.1 - A Inovação Pedagógica**

“Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma fabril” (Fino, 2008a, p.3).

A dificuldade em romper com o sistema tradicional e instrucionista é um dos maiores desafios do nosso sistema educativo, que em nada contribui para dar respostas mais eficazes às necessidades e exigências atuais e para uma melhor preparação educativa futura, de modo a poder acompanhar a crescente globalização e transformação do mundo, cada vez mais evidentes.

Apesar de todas as tentativas, o sistema educativo vigente está “mal” (não desde agora) e a passar por transformações e alterações inadequadas, que ao invés de melhorá-lo só piora, tornando-se numa consequência nefasta para toda a comunidade educativa e para toda a sociedade, sendo por isso, um dos sectores mais atrasados e prejudicados da mesma.

O nosso sistema educativo surgiu na era industrial e pelo que parece não está muito diferente, apesar de todos os “remendos” que se têm feito para alterá-lo.

A escola está preparada, apenas, para “formatar” alunos e até professores, remetendo-os para um passado, continuando repetidamente com os mesmos moldes da escola fabril, como afirma Toffler (1970) “(...) as nossas escolas estão voltadas para um sistema moribundo, em lugar de se virarem para a frente, para a nova sociedade que desponta”(p.392).

Segundo Fino (2000), há que romper com o velho paradigma, pertencente às práticas tradicionais o qual, infelizmente, continua numa era que já não é eficaz, por estar desatualizado, face à nossa realidade. Neste sentido, parece consensual afirmar que o sistema educativo vigente deva inovar e mudar.

Estes conceitos são, muitas vezes, referenciados por alguns autores na área de Educação e Inovação, pelo que interessa refletir sobre a sua utilização e implicações decorrentes de cada um deles, sendo necessário explanar os seus termos.

Cardoso (2003) refere quatro atributos internos para melhor definir o conceito de inovação como: “(...) ideia de novidade, de mudança, de processo e de melhoria” (p.21).

Contudo, Fino (2001) sugere que, quando se fala de inovação pedagógica, os conceitos devem ser equacionados sempre, enquanto marca de ruptura paradigmática.

O conceito de inovação nem sempre tem sido utilizado, de forma mais correta, na sua verdadeira acepção, pois nem sempre requer algo de “novo” ou outro tipo de sinonímia (tais como: reforma ou mudança).

Fino (2008b) refere que a inovação pedagógica sugere mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, as quais “envolvem sempre um posicionamento crítico, face às práticas pedagógicas tradicionais” (p. 277).

Ainda neste sentido, o mesmo autor refere que, embora existam fatores de mudança nos quais a inovação possa apoiar-se, esta não reside neles, colocando a questão em termos de ruptura tal como Kuhn (1962) aplicou à ruptura de paradigma, em que a inovação pedagógica implica uma descontinuidade face ao velho onnipresente paradigma tradicional e instrucionista, presentes no paradigma fabril (Fino, 2008).

Brandão (1994) considera um paradigma como um sistema teórico de verdade universal até que este seja “posto de lado” em virtude de outro, o que pode originar uma “crise de paradigmas”, caracterizada como “uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão do mundo, conseqüente de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação” (p. 15).

Por isso, é necessário encontrar mudanças qualificativas nas práticas educativas, ou seja, criar um “sistema educacional superindustrial”, como refere Toffler (1970), com o objectivo de nos adaptarmos à realidade do futuro.

Fino (2008a) refere que a inovação acontece no espaço, ou seja, acontece “localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual), onde se movem os professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril” (p. 3).

O Sistema de Ensino não deve ser substituído, mas sim reformulado, de forma a dar resposta às exigências da sociedade atual. A escola deve educar para a vida, dando competências ao aluno de aprender a aprender, de lhe permitir desaprender e reaprender, e de lhe dar os meios para ensiná-lo a aprender. A sociedade necessita de um Sistema de Ensino reformulado à altura de proporcionar autonomia, motivação e uma maior autoestima ao aluno, o que não é viável nas práticas tradicionais e “(...) já que um

motivo para a má instrução é que ninguém gosta de ensinar crianças relutantes, a via construcionista tornará o ensino melhor, assim como menos necessário, extraindo, desse modo, o melhor de ambos os mundos” (Papert, 2008, p.135).

Há que haver ruptura do sistema instrucionista (método tradicional), influenciado pelas teorias behavioristas, também conhecidas por teorias de condicionamento, as quais se centravam nos comportamentos objetivamente observáveis e que privilegiavam um ensino através da repetição e da memorização. Neste tipo de ensino, “(...) um professor behaviorista deseja modificar o comportamento de seus estudantes de uma forma significativa” (Bigge, 1977, p 13). Também Papert, na sua obra *A família em Rede*, refere que “o instrucionista pensa em termos de fazer alguma coisa à criança” (Papert, 1997, p.104).

É neste sentido que o construcionismo pode contribuir para uma mudança de paradigma, sobretudo, quando rompe ligações com o método anteriormente referido (instrucionista), modificando os papéis de toda a comunidade escolar e até social.

Para Papert (1997), toda a aprendizagem deve partir dos indivíduos e só deles, para poderem ultrapassar ou enfrentar as adversidades da vida e, por isso, basta que os próprios desenvolvam materiais, que lhes permitam o engajamento em atividades reflexivas, proporcionando-lhes ambientes de aprendizagem, tendo em conta certas características, tais como: as suas escolhas às situações diferenciadas, aos diferentes aprendizes e à qualidade da interação. Assim, podemos fomentar um ensino-aprendizagem “(...) ao enriquecermos o seu meio envolvente, disponibilizando um tipo novo de materiais, a partir dos quais pode ser realizada alguma coisa” (p. 104).

Segundo a teoria, construtivista, de Piaget, cada indivíduo possui um mecanismo de aprendizagem próprio antes de iniciar a sua “vida escolar”. Para ele, só se desenvolve a capacidade intelectual, interagindo com objetos do ambiente, sem haver um ensino explícito. A matética (a arte de aprender), como definiu Papert, é uma exploração ativa, onde se constrói o conhecimento, ao contrário do ensino instruído nas salas de aula.

Os problemas reais, por exemplo, constituem um enorme potencial para o aluno porque requerem um grande número de conhecimentos e habilidades para a resolução de situações problemáticas, encorajando-o a demonstrar aplicações desse conhecimento no seu dia-a-dia.

Tal como defende Papert (1997), “a habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com o inesperado” (p.13). Esse conhecimento

será mais “rico” se os métodos pedagógicos tiverem uma base construcionista, na qual as crianças se apoiam psicologicamente, intelectualmente e moralmente nos seus valores, a fim de alcançarem uma meta pretendida que, neste caso, é a obtenção de conhecimentos significativos e construídos por elas próprias.

Em síntese, pode dizer-se que o maior problema das escolas atuais reside na maior parte das suas salas de aula e advém do facto de os alunos aprenderem exatamente o que lhes é ensinado, desencorajando, deste modo, à exploração e à aprendizagem de algo que os mesmos possam realmente gostar, com as quais se identifiquem e que tenham significado para eles.

Fino (2001) alerta para a emergência de uma mudança paradigmática educacional da metodologia tradicional instrucionista ”com escolarização compulsiva, destinada a reproduzir uma cultura estandardizada e imposta aos cidadãos, todos por igual, independente das suas características e das suas necessidades” (Fino, 2001, p.3).

A educação não deveria só interpretar corretamente a realidade, como também, tem o dever e o direito de ajudá-la a transformar-se (Boal, 2009).

## **1.2 – A Expressão Dramática em contexto pedagógico: Uma alternativa às práticas tradicionais?**

Segundo Fragateiro (2012), vivemos numa época que passa a uma velocidade vertiginosa e, como tal, é urgente haver mudanças, não somente baseadas na dimensão económica, mas também em outras dimensões, tais como: emocional, cognitiva, cultural, política e social desligando-nos do atual sistema que nos prende e aliena à “santíssima trindade do homem contemporâneo: dinheiro, consumo e estatuto” (citado por Pereira, 2012, p. 71).

Ainda para este autor, a linha dessa mudança pode estar na nossa capacidade de inventar, considerando-a como um acto intelectual verdadeiro, afirmando que o resto não passa de “cópia, disfarce, reprodução, preguiça, convenção, batalha, sono” (ibidem, p. 73).

Supostamente a escola poderia ser um local privilegiado onde se concentram indivíduos altamente qualificados, onde se teria acesso à aprendizagem e à cultura inerente de cada comunidade. Mas devido à sua organização e estrutura, esta continua a separar os conhecimentos em disciplinas e a valorizar mais umas em detrimento de

outras, nas quais se torna difícil haver uma interação entre elas, não só pelos conteúdos programáticos, assim como, pela organização da escola.

Se já há essa divisão entre disciplinas e áreas, as que sofrem uma maior desvalorização, separadas de outras disciplinas e consideradas por alguns como disciplinas “menores”, são as artes em geral, designadas, apenas, como atividades de lazer ou de entretenimento e, em algumas situações, por desconhecimento e ignorância, são conectadas ao mau preconceito e em outros casos, alvo de discriminação (Granero, 2011, p. 13).

Ainda sobre esta diferenciação, “ao analisar-se um currículo de qualquer nível escolar, poderemos constatar que as Ciências possuem um largo predomínio, quer em número de disciplinas, quer em número de horas, seguindo-se-lhe as Letras” (Sousa, 2003a, p.87).

Por outro lado, no sentido mais positivista, perante as novas realidades que emergem, no caso das artes, e em especial, a Expressão Dramática e o Teatro, poderão contribuir para uma ruptura paradigmática nas práticas pedagógicas tradicionais vigentes, não só pelos conteúdos programáticos e técnicas inerentes às mesmas, mas, sobretudo, pela dinâmica, pelas múltiplas aprendizagens que se constroem à volta delas (individualmente e, sobretudo, em grupo), pelas práticas facilitadoras dos processos de alteração de modos de ser, comunicar e estar.

Para Granero (2011), a representação dramática, em contexto de sala de aula, pode levar os alunos a terem uma melhor “observação de si mesmo e do outro, incita-os a aprofundar-se em suas próprias histórias de vida e a desenvolver a capacidade de expressar os seus sentimentos de forma positiva, com respeito e colaboração” (p.13).

Cunha (2008) reforça que essas atividades práticas, decorrentes da Expressão Dramática “podem provocar mudanças que garantam e estimulem a iniciativa, a participação ativa, a colaboração, a responsabilidade de cada um e de todos no processo do seu desenvolvimento” (p.15).

Segundo Bento (2003), a Expressão Dramática “promove uma pedagogia da acção e do vivido, transforma o indivíduo em sujeito e objecto da sua própria aprendizagem, fazendo-o participar num “processus” permanentemente em situação” (citado por Cunha, 2008, p. 91).

Para Aguilar (2001), a Expressão Dramática reflete uma sociedade e, nessa perspectiva, “funciona como um parêntesis na vida social, onde é possível jogar, pensar e

exercitar esse mesmo universo da vida comunitária, para melhor se integrar nela” (citado por Cunha, 2008 p. 31).

Tendo em consideração os relatos, anteriormente citados, a sala de aulas é também um espaço onde se concentram pequenos grupos, com características sociais, económicas e culturais diversas, logo poderia ser um espaço ideal para os alunos interagirem e expressarem-se.

Na opinião de Froufe e Sánchez (1999) “O grupo é a unidade social formada por indivíduos que mantêm entre si relações variáveis, que se regem por normas que todos compartilham que regulamentam o comportamento de cada um”. (citado por Cunha, 2008, p28).

Ainda no entender de Cunha (2008), um coletivo de humanos “é, assim, um conjunto de indivíduos que interagem entre si com vista a determinados objectivos e finalidades que os unem” (p. 29).

Deste modo, um grupo vai para além de um simples aglomerado de indivíduos, sobretudo, quando estes praticam uma atividade ou debatem assuntos relacionados com a mesma e, em resultado desses debates e da troca de ideias, entre eles, desenvolvem ou aprimoram o conhecimento sobre as mesmas (Valadares, 2011).

Para que tal grupo funcione harmoniosamente, será necessário prestar atenção na forma como os elementos desse grupo se relacionam, motivando-os, desde cedo, para o trabalho cooperativo e colaborativo, recorrendo a exercícios e técnicas utilizadas no teatro (nomeadamente os jogos de integração), que implícita e explicitamente evocam os valores morais, éticos e de regras (não impostas), num ambiente de liberdade (onde cada um pode manifestar-se), fomentando o respeito por cada elemento, deste pelo outro e, por sua vez, de todo o grupo.

O ensino do teatro (e de outras artes) permite formar o indivíduo para o saber ser, sendo que este ensino não poderá ser feito de forma direta, ou seja, jamais será concretizado por outras áreas, transmissoras de saber. No entanto, quer as artes, quer as outras áreas são tão importantes para o desenvolvimento integral e completo de um indivíduo, sem que umas sejam mais importantes que outras (Sousa, 2003a).

### 1.3 – O teatro e a educação: Duas perspectivas libertadoras

“O aprendizado só se dá na medida em que as pessoas dele participam livre e criticamente”

(Paulo Freire, 1989, s/p)

Read (2007), no seu livro *Education Trough Art* (Educação pela Arte), relembra-nos que a arte deveria ser o alicerce da educação, devido à sua importância, em todos os níveis de desenvolvimento do indivíduo. Neste processo, para o mesmo autor que considera a educação como formação integral dos sujeitos, a arte é relevante e imprescindível, sob todas as suas formas expressivas, para uma formação adequada da personalidade, e que só se desenvolve equilibradamente num processo de individualização e integração.

Read (2007) considera que a arte dramática é “uma das melhores atividades, pelo facto de compreender todas as outras formas de expressão”. (citado por Correia, 2009, p.27).

Na perspectiva de Correia (2009), citando outros de referência, tais como: Aguilar (2001), Barret (1994), Chateau (1975) e Piaget (1990), refere que as expressões artísticas são consideradas como áreas que ajudam no desenvolvimento das potencialidades criadoras dos sujeitos, através das quais “pratica-se o ser, põe-se a operar disposições interiores emocionais, compondo uma ligação entre a imaginação e ação (...)” (Correia, 2009, p. 28).

Elizabeth Hapgood na sua nota introdutória à tradução da obra: *A construção do personagem* (Stanislavsky, 1989) diz que o trabalho deste teatrólogo é: “ajudar o ator a desenvolver todas as suas capacidades intelectuais, físicas, espirituais e emocionais – tornando-o, assim, capaz de preencher seus papéis com as proporções de seres humanos inteiros” (p.14), tal como seria o desejado para a educação.

Boal (2009a), na sua obra, *Teatro do Oprimido*, refere que “o teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem” (p.11). Ao conhecermos a biografia deste autor, e comparando-a com outro pedagogo (Paulo Freire), verifica-se que ambos defendem princípios idênticos, nestes dois modelos educacionais: a arte e a educação. Ambos defendem que as mesmas podem ser uma “arma” para a libertação do indivíduo. Paulo Freire preconizava uma educação como



transformação social, através do diálogo da interação e dignidade de cada um, sendo contra as injustiças sociais e contra a opressão, acreditando que o sujeito só se libertava através da educação e afirmando que os cidadãos não devem nem podem aceitar a realidade tal qual lhes é imposta (Freire, 1996).

Do ponto de vista de Boal (2009b), o analfabetismo não passa só pelo não saber ler nem escrever. Estes conhecimentos são muitas vezes, utilizados como arma, pelas classes dominantes sobre as classes dominadas e com o objetivo de explorar, reprimir e isolar (Boal, 2009), sobretudo, em países bastante pobres ou que estão sob um regime de ditadura. Este autor ainda vai mais longe, afirmando que o mais grave e lamentável, mesmo entre pessoas alfabetizadas, é:

O fato de que também não saibam falar, ver, nem ouvir. Esta é igual, ou pior, forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética. Se aquela proíbe a leitura e a escritura, esta aliena o indivíduo da produção da sua arte e da sua cultura, e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível. Reduz indivíduos, potencialmente criadores, à condição de espectadores (Boal, 2009b, p. 15).

Boal (2009) acreditava que o teatro, tal como a educação, é também apropriado pelas classes dominantes e, que para mudar essa realidade, é necessário transformá-la, seguindo o que Karl Marx já tinha proferido “não basta interpretar a realidade: é necessário transformá-la” (p.19).

Freire (1987), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, criticava a escola tradicional, que a designava de “educação bancária”, onde o aluno era visto como um sujeito passivo, um “recetáculo” de informação dada pelo professor, o qual memorizava e repetia o que lhe era transmitido. Deste modo, a educação torna-se “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (p.33).

Boal no *Teatro do Oprimido* também faz crítica aos espetadores passivos, que são “depósitos” daquilo que vêem e ouvem e que estes deveriam tornar-se protagonistas da ação dramática, procurando que fossem criadores e transformadores e que não refletissem apenas sobre o passado e se preparassem, antes, para o futuro (Boal, 2009a, p. 17).

Seja qual for o contexto, a liberdade é um princípio fundamental, seja para o desenvolvimento de uma atividade, seja para o desenvolvimento de um sujeito.

Uma sociedade que viva sob um regime de ditadura, é uma sociedade limitada, reprimida, sem opinião, manipulada por opressores que ditam as leis de forma a puderem controlá-la (Freire, 1996 & Boal, 2009).

No contexto educacional, este princípio, embora muito proclamado, nem sempre é respeitado ou “praticado na realidade, sobretudo na educação actual” (Sousa, 2003a, p.122).

Como se pode falar em liberdade em sistemas de ensino tradicionais e com abordagens instrucionistas, com professores autoritários e com programas extensivos que têm de ser cumpridos de forma quase obrigatória? Estas atitudes não passam de formas de coagir e de restringir o acesso à liberdade dos indivíduos.

A liberdade como se pode verificar, não pode ser algo que seja planificado para uma aula, mas que pode ser incutida e trabalhada no nosso modo de ser e de agir, conduzindo, assim, à autonomia, pois sem esta não poderá haver ensino, nem aprendizagem (Freire, 1996).

Mais uma vez, o teatro e a Expressão Dramática, assumem um papel fundamental na educação, porque estas áreas apelam para os valores, nomeadamente para a liberdade, onde cada elemento aprende a conhecer-se a si próprio e a respeitar o próximo, ou seja, aprende a respeitar o espaço e a liberdade do outro.

#### **1.4 – O teatro como agente social**

Refletir sobre contextos de socialização remete-nos para várias áreas, nomeadamente a Sociologia, que se debruça sobre vários fenómenos sociológicos que ocorrem na sociedade. As primeiras relações interpessoais (socialização primária) dão-se no núcleo familiar, desde o nascimento. Posteriormente, esta relação vai alargando-se para fora de casa, mais precisamente, na convivência com os vizinhos, outros familiares, infantário, creche e escola primária. Nas palavras de Berger e Luckmann (1999), “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade” (p. 138). À medida que o indivíduo cresce, por norma, inibe ou desenvolve relações sociais com outros indivíduos. Estas relações entre jovens (socialização secundária) são, por si só, um campo de aprendizagem sistemática, onde poderão iniciar e experimentar os seus modos de relação, desenvolvendo a qualidade da mesma para consigo próprio e para com os outros, que na perspetiva dos autores supracitados, “a socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo, já socializado, em novos

sectores do mundo objectivo da sua sociedade” (*ibidem*, p. 138). Para tal socialização, entre muitos fatores, são necessárias várias condições, tais como: a confiança em si mesmo (autonomia), a realização pessoal (utilização máxima das suas potencialidades cognitivas, cinéticas, morais e sociais) e um espaço vital, espécie de “campo psicológico”, onde os sujeitos, em qualquer relação com os outros, se percebem e percebem o outro como identidades pessoais. Reunidas estas condições, ocorre uma promoção da autonomia, a autenticidade, da partilha, do respeito por si próprio e pelo outro, da tolerância e do sentido de justiça.

As socializações, anteriormente referidas, são essenciais para os seres humanos poderem transmitir sentimentos, expressar desejos e vivenciar experiências. A escola e, por sua vez, a sala de aula, é um espaço frequentado por humanos, logo é um espaço propício para “expressão humana”, sendo considerado por Granero (2011) “um espaço cénico” (p. 11).

Para os que praticam teatro (no caso dos atores), o ato de representar implica sempre uma ação que exige, de forma natural, uma interação entre todos os membros do grupo a que pertencem, para além do trabalho individual que está subjacente em todo o processo. Essa interação e troca de conhecimentos e de experiências, entre os sujeitos, proporciona-lhes adquirir conhecimentos que não são desenvolvidos ou partilhados em sistemas demasiado formais ou que venham explicitamente nos livros, mas sim como uma necessidade intrínseca do ser humano, tal como refere Wenger (2001) “quando definimos e participamos na realização das empresas, relacionamo-nos com os outros e com o mundo e, conseqüentemente, ajustar as nossas relações com o mundo e com os outros. Por outras palavras, aprendemos” (p.69), ou seja, a aprendizagem surge da interação entre indivíduos.

Deste modo, o teatro tem um papel bastante significativo no contexto social, visto que a sociedade constitui um espaço privilegiado para as diversas manifestações do ser humano, na procura insessante da construção de novos conhecimentos para o seu desenvolvimento pessoal, pois é em sociedade, onde os sujeitos devem interagir com os outros e com o mundo.

O teatro, desde a sua criação, na Grécia Antiga, sempre foi uma forma de arte que mobilizou a humanidade para as questões relevantes à sua existência que, através das “peças teatrais”, levava os seus protagonistas e o público a participarem em comunhão, de modo mais consciente, sobre os problemas inerentes à sociedade à qual pertenciam, sendo este um fenómeno de inclusão social.

Nesta corrente de pensamento, podemos falar de teatro de intervenção social, onde vários autores e, em especial, dramaturgos, são da opinião que o teatro também servia para mudar e/ou transformar mentalidades. Tendo como exemplo Brecht (1898-1956), o próprio referia que “a arte dramática deve ter a tarefa primordial de despertar a consciência crítica do espectador para os problemas sociais e poéticos do seu tempo” (citado por Teixeira, 2005, s/p.). Em Portugal, tivemos vários dramaturgos que se serviram das suas obras para criticar o sistema social, político, económico e religioso vigente na sua época, destacando alguns deles: Gil Vicente, Luis Sttau Monteiro, Bernardo Santareno e muitos mais, que reivindicaram os direitos de liberdade e igualdade e do respeito pela diferença e dignidade do homem, face a todas as formas de opressão.

Nesta linha, o teatro, como recurso estratégico, em contexto de sala de aula, com certeza não é nenhuma novidade, nem sinónimo de inovação pedagógica, mas se for bem explorado, em articulação com conteúdos programáticos de outras áreas, a partir de uma proposta coletiva e com base numa metodologia construcionista, onde todos sejam participantes ativos, de forma cooperativa e colaborativa, muito poderia contribuir para uma melhoria na aquisição de conhecimentos.

Parece-nos consensual afirmar que, se a escola pretende ser um meio de inclusão, o teatro seria uma ferramenta lúdico-pedagógica fundamental, porque abarca as dimensões cinéticas, psicológicas, cognitivas e sociais, as quais poderão promover a inclusão em sociedade de todos os envolvidos, impulsionando a uma mudança crucial para a construção de um novo paradigma.



## Capítulo 2 – As Comunidades e a sua implicação na educação

### 2.1 – O Teatro em Comunidades

De acordo com Márcia Nogueira (2009), é difícil chegar a um único conceito sobre teatro em comunidade devido às várias definições propostas por diversos autores e por este estar conectado a diversas instituições e finalidades.

Sobre esta definição, destaca-se Baz Kershaw (1992) que define comunidade em teatro como:

Sempre que o ponto de partida [de uma prática teatral] for a natureza de seu público e sua comunidade. Que a estética de suas performances for talhada pela cultura da comunidade de sua audiência. Neste sentido, estas práticas podem ser categorizadas enquanto Teatro na Comunidade (citado por Nogueira, 2009, p. 173).

Contudo, Kershaw (1992), ainda refere outros dois tipos de comunidade:

“Comunidade de local” é criada por uma rede de relacionamentos formados por interações face a face, numa área delimitada geograficamente.

“Comunidade de interesse” é formada por uma rede de associações que são predominantemente caracterizadas por seu comprometimento em relação a um interesse comum. Quer dizer que estas comunidades podem não estar delimitadas por uma área geográfica particular. Quer dizer também que comunidades de interesse tendem a ser explícitas ideologicamente, de forma a que mesmo se seus membros venham de áreas geográficas diferentes, eles podem de forma relativamente fácil reconhecer a sua identidade comum (citado por Nogueira, 2009, p. 174).

Estes dois conceitos são muito parecidos, mas possuem características diferentes, sendo que, no primeiro, as pessoas que moram ou trabalham num mesmo local possuem entre si certas vivências e problemas comuns, enquanto no segundo, os indivíduos pertencentes a diferentes regiões, de diferentes comunidades, por diversas razões; políticas, culturais, morais e ideológicas unem-se pelo mesmo interesse comum.

Anthony Cohen (1985) entende comunidade não somente em termos de local, definindo-a da seguinte forma:

Comunidade não se define apenas em termos de localidade. [...] É a entidade à qual as pessoas pertencem, maior que as relações de parentesco, mas mais imediatas do que a abstração a que

chamamos de “sociedade”. É a arena onde as pessoas adquirem suas experiências mais fundamentais e substanciais da vida social, fora dos limites do lar (Cohen, 1985, p.15).

Deste modo, quer seja nas grandes e complexas sociedades, quer seja em pequenos grupos rurais, a comunidade torna-se uma espécie de local de “ajuntamento”, um “palco” onde ocorrem as nossas experiências da vida social, acrescentando ao que William Shakespeare (1600) escreveu na sua obra<sup>1</sup> “all the world is a stage and all men and women merely players they have their exits and their entrances and one man in his time plays many parts<sup>2</sup>” (Latham, 1975, pp. 55-56).

Estabelecendo um paralelo entre esta citação, de uma obra teatral e o espaço real da escola, também nela, circulam “atores”, entre os quais, alunos, pais, encarregados de educação, professores e auxiliares, onde cada um assume o seu papel naquele contexto, e quando de lá saem, vão para outro, (casa, restaurante, supermercado, entre outros), onde assumem outros papéis (pais, cidadãos, etc.).

### **2.2.1 - Tipos de teatro em comunidade**

Como já citei anteriormente, o conceito de teatro em comunidade é tão antigo quanto à própria origem do teatro, onde não havia atribuição ou distinção de papéis entre atores e público, ou seja, “todos participavam em comunidade de forma ativa e livre, nomeadamente em ocasiões festivas”. (Nogueira, 2009, p.173).

Van Erven (2001) refere diferentes tipos de teatro na comunidade, que partem da mesma base, ou seja, os indivíduos, através de histórias de vida ou dos próprios locais, onde moram ou trabalham, expressam as preocupações e os problemas inerentes dessas comunidades, que à medida que vão debatendo e discutindo, vão formando uma espécie de “guião” construído através do improviso (ao contrário de histórias ou textos previamente escritos por outros) e posteriormente apresentados à própria comunidade (citado por Nogueira, 2009).

A autora supracitada identifica três tipos de teatro na comunidade que assumem pequenas diferenças, relativamente aos objetivos e metodologias utilizadas por cada grupo pertencente a um projeto teatral, sendo eles:

---

<sup>1</sup> As you like it (Shakespeare, 1600).

<sup>2</sup> Tradução: “Todo o mundo é um palco e todos os homens e mulheres meros atores que têm as suas saídas e as suas entradas e um homem em seu tempo desempenha muitos papéis”.

- 1) Teatro **para** comunidades - aquele que os artistas representam (atuam) para outras comunidades, desconhecendo as suas realidades, a sua identidade, o que Boal designava por “teatro de mensagem”.
- 2) Teatro **com** comunidades – aquele, cujo subtexto da representação parte de uma pesquisa acerca de uma determinada comunidade, sobre os seus costumes, tradições e outros assuntos que fizessem a comunidade questionar, o qual era recorrente nas críticas sobre o trabalho.
- 3) Teatro **por** comunidades - aquele que era representado pelos próprios membros da comunidade no processo de criação teatral (Nogueira, 2009).

Assim, e numa perspetiva social, estes tipos de teatro, independentemente da sua comunidade, do lugar e do tempo, contribuíram de forma muito positiva, em prol daqueles que não tinham “voz ativa”, fortalecendo, deste modo, toda a comunidade. Muitas delas serviam-se do teatro para se pronunciarem, questionando sobre os assuntos de identidade de cada uma.

Atendendo ao conceito de comunidade de prática, embora este não esteja explícito em qualquer um destes tipos de teatro (porque não é a mesma coisa), tal não quer dizer que numa comunidade ou num grupo, onde os indivíduos praticam teatro, não se lhes confira o termo de Comunidade de Prática, tendo em conta as particularidades que as caracterizam, como veremos, de forma mais detalhada, mais à frente deste capítulo e na II parte do capítulo seis, onde estabeleço a relação entre uma Comunidade de Prática e o grupo de teatro observado. Contudo, destas três designações, aquela cuja característica se aproxima de uma Comunidade de Prática é o Teatro por comunidades, sendo as outras mais voltadas para as Comunidades de interesse.

## **2.3 – Comunidades de Aprendizagem**

A construção colaborativa de conhecimentos, sustentada na partilha de experiências e saberes, advém das abordagens humanistas de autores como Carl Rogers (1984) e das perspetivas sócio-constructivistas de Vygotsky (1978).

Vygotsky (1978), ao introduzir o conceito Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como um espaço de interação entre a criança e o professor e (ou seus pares) mais



avançados (em termos cognitivos), apela às aprendizagens de construção através da partilha e da aprendizagem cooperativa.

As investigações deste autor incidiram na análise sobre o desenvolvimento de competências, que partiam da interação entre sujeitos de uma comunidade, sugerindo que a construção do conhecimento fosse um processo fundamentalmente social e interativo.

Vygotsky (1978), destacava a interação social na aprendizagem, defendendo que o papel do sujeito na sociedade e o modo como este interagia nela poderia influenciar o seu desenvolvimento cognitivo, afirmando ainda que a aprendizagem se dava primeiramente na sociedade e, só posteriormente, poderia alterar o nível dos processos cognitivos do mesmo, como o autor refere:

Cada função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; ou seja, primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapicológica). Tal aplica-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores têm origem nas relações reais entre os indivíduos (Vygotsky, 1978, p.57).

Baseando-se nas premissas do construtivismo social e da cognição situada, as novas comunidades desenvolvem-se como centros de experiência do conhecimento, nas quais, a aprendizagem não é separada da ação, sendo os processos de aprendizagem orientados mais para a comunidade do que para o indivíduo e a construção do conhecimento é uma colaboração conjunta de todos os membros.

Wilson e Ryder (1998), referem que,

(...) as comunidades de aprendizagem são metáforas alternativas aos sistemas de ensino tradicionais, para os quais o desenvolvimento de métodos e estratégias orientadas para um ensino efetivo, sequencial e centralizado não conseguem promover a captura da natureza construtivista do modelo de atividade dirigido para o aluno ativo (citados por Dias, 2001b, p.86).

Numa comunicação apresentada no Seminário *Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa*, Dias (2001), salienta que a criação da comunidade de aprendizagem implica que todos os elementos do grupo, incluindo o professor ou

orientador, se encontrem num processo interativo, dinâmico, ativo, relacional, que contribua para o desenvolvimento do conhecimento.

Nos últimos anos, a teoria construtivista, associada a outras ciências, tem tido em conta a forma como os sujeitos se apercebem e apreendem o universo.

As Comunidades de Aprendizagem (CA) partem de três permissas essenciais: a existência de um espaço que poderá ser físico, que possibilite a construção de aprendizagens, tendo como suporte o apoio mútuo entre os seus membros, que se caracteriza pela colaboração, interação e pertença a um grupo; pela partilha de experiências, saberes, e pela aprendizagem como um processo de construção que se desenvolva ao longo do seu decurso.

As CA têm contribuído em certas atividades escolares, onde se tenta incluir todos os membros dessa comunidade, aproximando a aprendizagem pelo ensino dos contextos naturais. As CA, sendo encaradas como um grupo de indivíduos, motivados por interesses e objetivos comuns, os quais se organizam de forma virtual e/ou co-presencial, com espírito colaborativo, na busca de ambientes de aprendizagem, baseados no diálogo igualitário, na partilha e no respeito, poderão contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, de todos e para todos.

Concluindo, estas podem ser uma mais-valia para uma maior efectividade do currículo, em especial, aquelas, cujos indivíduos possam se juntar e construir conhecimento em conjunto, num determinado lugar (onde cada membro assume responsabilidades), concorrendo, deste modo, “a uma inovação curricular mais efectiva, na medida em que todos os elementos estão envolvidos ao mesmo tempo na construção do currículo” (Sahelices, Revilla & Villagrà, 2011, pp. 137 -138).

### **2.3.1 - A aprendizagem cooperativa/colaborativa**

Para contrapor o modelo tradicional, individualista e competitivo, surgiu a aprendizagem cooperativa, enquanto estratégia alternativa de ensino-aprendizagem, a qual privilegia uma aprendizagem personalizada que é obtida através da cooperação entre alunos para aprenderem alguma coisa.

Fontes e Freixo (2004) referem que nos anos setenta, as escolas americanas, sobretudo a partir de trabalhos de Johnson e Johnson, já utilizavam esta metodologia, onde a explicação entre pares e em pequenos grupos (heterogéneos) era recorrente, libertando o professor para outras tarefas. Segundo estas autoras, este método era usado

”quando, por exemplo, os alunos mais avançados explicavam e ajudavam na resolução de problemas aqueles que apresentavam maiores dificuldades” (p. 25).

Para Bessa e Fontaine (2002) o aluno que ensina “beneficia na medida em que a tarefa que lhe é atribuída permite ao mesmo a elaborar e reformular os seus conhecimentos, aumentando a sua mestria” (p. 44). Por outro lado, os que recebem a explicação, também são favorecidos porque se sentem mais à vontade para colocar dúvidas ao colega, que é um tipo de “explicador”. Este método é vantajoso para todos os elementos de um grupo cooperativo, que através das suas tarefas, poderão alcançar objetivos comuns, tal como salientam Johnson e Johnson (1999) “La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes” (p.14).

A aprendizagem cooperativa assenta numa metodologia, contrária à aprendizagem competitiva, em que cada aluno trabalha contra todos os colegas do grupo, ou seja, não cooperam no coletivo e, por vezes, nem em pares, com o objetivo de obter os melhores resultados, mas que nem todos conseguem alcançar (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Damon e Phelps (1989) fazem a distinção entre o trabalho colaborativo e o trabalho cooperativo. No primeiro, os aprendizes assumem vários papéis ao tentarem resolver um trabalho/tarefa ou problema proposto, ficando cada um deles, responsável por uma parte dessa tarefa. Muitas vezes, a variante “competição” entre os elementos, poderá ser uma consequência nefasta e desvantajosa neste tipo de trabalho.

Por outro lado, o trabalho cooperativo faz um apelo ao trabalho em conjunto (aos pares ou grupos) e nunca de forma isolada, implicando uma interação entre os sujeitos, proporcionando um ambiente fértil em descobertas mútuas e uma partilha de ideias constante.

Segundo Bessa e Fontaine (2002) a aprendizagem cooperativa tem sido confundida com outras metodologias alternativas de ensino-aprendizagem que derivam dela própria, referindo três estratégias diferentes: “a aprendizagem cooperativa, a explicação por pares e a colaboração por pares” (p. 43).

Relativamente à aprendizagem colaborativa, executada em comunidades de prática, ou até mesmo, entre dois ou três sujeitos, um pequeno grupo, uma turma, uma comunidade, uma sociedade, como refere o professor Fino (2004), envolve uma ligação entre professor/aluno e entre todos os elementos pertencentes a esse grupo.

Por outras palavras, este tipo de aprendizagem possibilita aos alunos, de vários níveis de aprendizagem, trabalharem com outros colegas de áreas e até níveis diferentes,

tendo todos o mesmo objetivo, proporcionando-se, deste modo, a interatividade. A aprendizagem colaborativa dá-se, sobretudo, em comunidades de prática, onde todos os membros dessa comunidade contribuem com os seus conhecimentos através da interação e da partilha.

De acordo com estas afirmações, o facto de se afirmar que haja uma aprendizagem cooperativa, tal não significa que haja aprendizagem colaborativa, porque a segunda implica sempre uma interação entre todos os elementos do grupo, mais pessoal e menos estruturada, que facilite um papel mais ativo de cada indivíduo em todo o processo.

Esta tarefa conjunta (trabalho colaborativo) permite a todos os elementos, do grupo, aumentarem o seu grau de conhecimento e aprendizagem, possibilitando que se tornem capazes de apresentar soluções para trabalhos ou realizar de exercícios que, sozinhos, nunca seriam capazes de solucionar.

Assim, depreende-se que o contexto social é fundamental para a aquisição de conhecimentos e para a construção de saberes, desde que haja, entre os membros de uma comunidade, uma interação que parta da colaboração coletiva, o que pressupõe um ambiente benéfico e um vasto leque de perspetivas diferentes. Em certos projetos, por exemplo, os membros de um grupo, que se conecta por intermédio de um computador (uma rede) podem tentar arranjar soluções para um problema de interesse comum, onde o termo colaborativo é o mais utilizado para indicar uma atividade “sincronizada, coordenada, que resulta de tentativas continuadas de construir e manter uma mesma concepção acerca de um problema” (Sahelices, Revilla & Villagrà, 2011, p. 134).

O trabalho colaborativo implica sempre uma interação entre vários membros, na tentativa de alcançarem os mesmos objetivos em conjunto, pois é através dessa “influência mútua” que emerge o trabalho colaborativo, onde as pessoas desenvolvem um conhecimento e um entendimento partilhado (*ibidem*).

Contudo, pode-se estabelecer uma relação entre estes dois conceitos, mas sem esquecer que nunca poderão ser usados como sinónimos, até porque as diferentes metodologias são desenvolvidas de maneira diferente, mais precisamente na relação entre professor/aluno (e viceversa) e entre aluno/aluno (entre pares). No entanto, ao falar-se de colaboração, num determinado grupo, não se pode esquecer o trabalho cooperativo implícito nesse método (Bessa & Fontaine, 2002).

### **2.3.2 - A aprendizagem situada**

O ensino continua, infelizmente, dependente de currículos formais, organizados em torno das disciplinas, voltados para uma “educação bancária”, (Freire, 1983, p.33), ou seja, num ensino tradicional, descontextualizado, o qual, dificilmente, consegue dar resposta às exigências e necessidades dos indivíduos, pertencentes a um mundo cada vez mais global e competitivo.

Para Valadares (2011) “tradicionalmente a aprendizagem é tida como um processo de os alunos adquirirem blocos de conhecimento transmitidos pelos professores” (p. 29). Tal aprendizagem é baseada numa teoria behaviorista, que apela à memorização e repetição dos conhecimentos, transmitidos pelo professor, impossibilitando de os alunos imaginarem, criarem e até de interagirem cooperativamente/colaborativamente entre os seus pares, ou seja, o professor era o “elemento central de todo o processo” (Valadares, 2011).

Infelizmente, apesar de alguns esforços, por parte de algumas instituições escolares e de alguns professores, ainda é observável este tipo de método e, que por isso, são muitos os estudantes que saem de várias instituições com fraca preparação para a vida ativa e, conseqüentemente, não conseguem aplicar na ação, os conhecimentos abstratos, muitas vezes “memorizados”, totalmente descontextualizados de situações concretas, tal como se pode ler no excerto seguinte:

O problema é que existe uma décalage de uma apreciável distância entre a atividade autêntica, que corresponde ao que fazem os praticantes em situações reais, e a atividade escolar, que consiste na prática descontextualizada do real, ainda que inserida no contexto escolar (Fino, 2000, p. 38).

Também, Wenger (2001), é da mesma opinião que o autor supracitado, quando afirma que no nosso sistema de ensino, a aprendizagem, baseia-se como um processo individual, que tem um início e um fim, e que é melhor separá-lo de outras atividades externas à escola.

Segundo Fino (2000), há um fosso enorme que separa a cultura escolar da cultura real (sociedade), tornando a “tarefa praticamente impossível” de ensinar e de aprender. É neste contexto que as escolas optam por trazer algumas das situações reais para dentro da instituição e das salas de aulas, a fim de concretizar aquilo que na teoria é difícil fazê-lo.

É neste sentido, que uma das propostas apresentadas por Lave e Wenger (1991), sobre a aprendizagem na ação e na aprendizagem informal, tenha melhores resultados através da aprendizagem situada, que envolva o sujeito com outros sujeitos do seu contexto social.

Esta aprendizagem, como o próprio nome indica, pressupõe situar (localizar) o pensamento e a acção num determinado contexto, implicando o envolvimento do sujeito na atividade, em interação com outros sujeitos que fazem parte do mesmo contexto social. Partindo deste pressuposto, a aprendizagem jamais poderá ser separada do “mundo” social.

Aprender em situação é estar em contínua negociação de significados, em que o aprendiz não é um “mero” observador daquilo que está sendo feito, nem um recetáculo de informações que lhe são transmitidas pelo seu tutor, mas antes pelo contrário, deverá ser este, um ator participante da “construção” do seu trabalho. Quando o aprendiz faz uma parte do trabalho a que está incumbido projeta ele, também, alguns conhecimentos que possuem significados, negociados nas práticas sociais no interior da comunidade.

Sobre a aprendizagem situada, talvez seja necessário entender os comentários de Lave e Wenger (1991):

Essa perspectiva sugere que não há atividade que não seja situada. Ela implica ênfase num entendimento compreensivo que envolve toda a pessoa, em vez da recepção de um corpo de conhecimento factual a respeito do mundo; ela implica ênfase na visão de que os agentes, atividades e mundo constituem-se mutuamente um ao outro (p.33).

Referindo-se a Lave e Wenger e à forma de encarar o que designam por aprendizagem situada, Antonello (2006) afirma que a aprendizagem situada manifesta-se quando “o aprendiz ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa” (p. 205). Segundo a mesma autora, a aprendizagem situada só se dá num determinado tempo e num determinado lugar e situar significa “envolver indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado” (p. 205).

Neste sentido, uma das características que mais se evidencia na aprendizagem situada é que esta “explora os aspectos sociais da aprendizagem mais do que os aspectos psicológicos” (Valadares, 2011, p. 32), porque os primeiros fazem parte das atividades do quotidiano, promovendo a sua reflexão.

A aprendizagem situada remonta às teorias construtivistas de Piaget (1981), principalmente das teorias de Vygotski (1978) (socioconstrutivista). Como já foi mencionado, anteriormente, este autor afirmava existir uma ZDP na dimensão cognitiva dos aprendizes, que consiste na distância existente entre o que o sujeito já sabe e aquilo que ele tem potencialidade de aprender, o que nas palavras de Brazão (2007), parafraseando Vygotsky (1984) “representa a diferença entre o que estes podem fazer individualmente e aquilo que são capazes de atingir, ou em colaboração de pessoas mais experimentadas, como o instrutor, ou em colaboração com outros aprendizes” (Brazão, 2007, p.31).

Existem várias definições sobre a aprendizagem situada, mas deve-se ao facto de existirem diferentes teorias, de diferentes teóricos e de diferentes escolas de pensamento, que as contextualizam e as orientam para a prática.

Contudo, em relação a este conceito, identificam-se linhas comuns a algumas teorias situadas de cognição e aprendizagem, sendo a teoria de Lave e Wenger a que mais se pronuncia.

“Brown e Duguid (1992) referiam-nos como “teias de participação”, Wenger e Lave (1995) designavam por Comunidades de Prática e, ainda, Boland e Tenkasi (1995) designavam-nos por comunidades de saber”. (citado por Antonello, 2006, p. 205).

Na perspetiva de Gee e Schleppegrell (2004), a aquisição de conhecimentos dá-se nas CdP<sup>3</sup>, as quais permitem formas adequadas de *apprenticeship*<sup>4</sup> nas identidades culturais implicadas, permitindo o domínio e a prática dessas capacidades, através de atividades e interações conjuntas, com pares ou entidades mais capazes. Os mais experientes (*old-timers*<sup>5</sup>), partilham os seus conhecimentos com os aprendizes (*newcomers*<sup>6</sup>) e conduzem a sua atenção explicitamente para os aspetos mais relevantes, não só para a atividade que desenvolvem, “como também para outros aspetos culturais que conformam as identidades culturais em aprendizagem” (citados por Pereira, I. 2006, p. 182).

Para Lave e Wenger (1991), a aprendizagem situada deveria ser informal, através da interação social, ao invés de um processo previamente elaborado e de um

---

<sup>3</sup> Comunidades de Prática (CdP) – Community of Practice (CoP).

<sup>4</sup> Aprendizagem.

<sup>5</sup> “Especialistas” ou “veteranos”- terminologia usada por Wenger a partir dos anos 90 para descrever os elementos que aprendem numa comunidade de prática (Gouveia, E.,2010).

<sup>6</sup> “recém-chegados” ou “novatos” (Gouveia, E., 2010).

processo mecanicista de transmissão cognitiva. Tal abordagem deve ser o resultado de uma aprendizagem autêntica, motivada pelo que é necessário ser conhecido.

É na relação entre a comunidade, nas práticas e na transferência de conhecimentos (entre sujeitos), que os aprendizes instruídos “*practitioners*” apreendem, relacionam e aplicam esses conhecimentos, adquirindo, deste modo, aptidões.

Antonello (2006) reforça esta ideia, referindo que, ao contrário do que se passa nas nossas escolas, por sistemas formais (através do treino), “a aprendizagem situada volta-se para a aprendizagem que acontece através da participação no trabalho”, onde os membros mais novos “se movem da periferia destas comunidades para o centro, eles se tornam mais ativos e “engajados”<sup>7</sup> na construção da cultura destes e, então, assumem o papel de “*experts*”<sup>8</sup> (p. 205).

Parece-nos, pelo referido anteriormente, que efetivamente a aprendizagem situada, no contexto educacional, embora não possa resolver os problemas inerentes da educação, possa, antes, ser uma alternativa, no sentido de contrastar algumas abordagens que contextualizam a aprendizagem apenas como uma transferência de informações, muitas sem interesse ou utilidade, descontextualizadas, sobretudo, que conduzam os sujeitos à passividade e ao “não saber fazer” (Wenger, 2001). Para além disso, o autor defende que a aprendizagem é um facto social e assenta na sequência de experiências práticas e da participação no mundo, contrapondo o que muitas instituições educativas, pressupõem que a aprendizagem seja individual, à parte das nossas atividades e/ou vivências, e que derivam, apenas, do ato de ensinar.

Por outro lado, as abordagens sócio-construtivistas proporcionam a cooperação entre pares, a diversidade de perspetivas, a partilha e a troca mútua de conhecimentos e ideias, resultando numa aprendizagem que se baseie em problemas e outras formas que envolvam o aprender no e com o meio envolvente e com outros indivíduos, isto é, a aprendizagem situada e em comunidade.

Embora enraizada, num processo complexo, a aprendizagem situada faz parte do nosso quotidiano, do nosso mundo e é suportada pelas nossas atividades diárias. É desta forma que o construtivismo faz um apelo à substituição ou eliminação de um currículo padronizado, promovendo a construção de outros currículos mais flexíveis e mais

---

<sup>7</sup> Tradução de engagement. Estar engajado numa prática significa estar incluído “naquilo que importa” Wenger (1998, p.74).

<sup>8</sup> Termo designado para descrever os elementos de uma Comunidade de Prática com mais experiência (experientes)



alternativos, tendo em conta e/ou valorizando os conhecimentos dos aprendizes, assim como da sua realidade.

Gee (2004), nesta perspetiva, ainda vai mais longe, alegando que para fazer face às exigências escolares modernas e à consequente proliferação da indústria tecnológica e globalizada, há que formar um tipo de identidades, designado de *portfolio people*, que apetrechados de um domínio “mutável” e de um conjunto amplo de competências, que somente alguns conseguem adquirir em “ambientes” não curriculares. Para isso, e segundo o mesmo autor, o sistema educativo teria de passar pela formação de comunidades de prática, onde os alunos, futuros *portfolio people*, poderiam adquirir conhecimentos úteis, partilhados por todos, de forma equitativa, ”mas que só poderá ser desenvolvido à margem da escola tradicional ou, então, num contexto social e politicamente renovado” (citado por Pereira, 2006, pp. 183 – 184).

### **2.3.3 – A aprendizagem social mobilizada pela interação**

Em muitas escolas, com métodos tradicionais e instrucionistas, o ato de aprender é baseado num processo individual, que tem um início e um fim, separado muitas vezes, do contexto social, que são apenas o resultado do ensino.

Nestas escolas, as salas estão organizadas de modo a que os alunos possam estar livres de distrações da sua participação no mundo externo, concentrados (quando estão) nos exercícios ou programas debitados por um professor. Rapidamente, os alunos apercebem-se de que não foram “formatados”, para este tipo de ensino, considerando-o aborrecido, difícil e desmotivante (Wenger, 2001).

É cada vez mais imperativo adotarmos outras perspetivas que possam fazer da aprendizagem algo de útil, de necessário e que esteja contextualizada no nosso quotidiano.

Não querendo descurar a importância, nem substituir as outras teorias da aprendizagem, Wenger propõe a teoria da aprendizagem social, partindo de quatro premissas:

- o ser humano, por norma, é um ser social, sendo este um aspecto importante para a aprendizagem;
- o conhecimento é uma questão de concorrência em relação a certas empresas avaliadas;

- para fazer parte destas empresas é necessário haver um engajamento entre estas e o mundo;
- o significado é a capacidade de experimentar.

É sabido que, quando o indivíduo é avaliado em termos de competências, essa avaliação se faça pelo meio mais tradicionalista, ou seja, através de ações formais de educação, que nem sempre correspondem à realidade como, por exemplo, através de um teste, em que o avaliando tem apenas uma possibilidade de demonstrar os seus conhecimentos.

Desde os tempos mais remotos, o ser humano sempre se organizou em “comunidades”, onde, nestes grupos comunitários, os sujeitos se identificavam como pares pertencentes a um mesmo grupo cultural, que partilhavam a mesma “língua”, os mesmos costumes, as mesmas tradições e até as mesmas regras de conduta, o que é totalmente o oposto das estruturas mais formais e hierárquicas, presentes nas organizações, sejam públicas ou privadas da nossa sociedade.

Em tais comunidades, o conhecimento emerge das relações entre os membros que colaboram de forma espontânea, portanto, a aprendizagem não se baseia na simples transmissão de conhecimento de um só indivíduo ou de uma só “fonte”, antes pelo contrário, o conhecimento é abarcado por todos os elementos que, de forma democrática, cooperam e colaboram, transmitindo-o de uns para outros, para o bem de toda a comunidade, renovando-se através dessa interação.

Partindo de tais premissas, é necessário que a organização introduza práticas de aprendizagem e forneça ferramentas com o intuito de potencializar e organizar a interação informal.

Para uma partilha e consequente alargamento dos conhecimentos eficazes, que possam emergir de uma interação entre os indivíduos de uma comunidade, durante as atividades, será necessário delinear e distribuir as responsabilidades entre eles (sejam estes mais ou menos experientes).

Numa atividade colaborativa, por norma, é estabelecido um problema que faça parte da realidade de todos os participantes do grupo, o que será, certamente, profícuo para o surgimento do conhecimento (Wenger, 2001).

## 2.4 – Comunidades de Prática e o seu conceito

Nas sociedades pós-modernas é muito frequente falar-se de Comunidades de Prática, contudo, este termo é mal empregue ou mal interpretado por várias pessoas, daí que seja imperativo explanar o seu significado, recorrendo a autores de referência que o definiram e outros que têm continuado a investigar sobre o mesmo.

O conceito de Comunidade de Prática foi introduzido por Lave e Wenger (1991), designando-o como: um grupo de pessoas que partilham um interesse comum a todos, uma paixão ou até uma preocupação/problema por alguma coisa ou assunto específico e, que através dos seus conhecimentos e experiências, interagem regularmente, a fim de aprenderem como fazê-lo melhor.

Nas próprias palavras de Lave e Wenger (1991), o conceito de Comunidade de Prática é entendido como:

Um conjunto de relações entre pessoas, actividade e mundo, estendidos no tempo e em ligação com outras Comunidades de Prática que culminam e se tocam (...). Implica a participação num sistema de actividades, acerca das quais os participantes partilham percepções relativamente ao que fazem e ao que isso representa nas suas vidas e para as suas comunidades (p.98).

Segundo o ponto de vista destes autores, as Comunidades de Prática possibilitam fornecer explicações conceptuais de certas aprendizagens, sendo a prática social, a base mediadora da aprendizagem, como verificámos na aprendizagem situada.

Nos nossos dias, tanto a ciência como a tecnologia, avançam a uma velocidade vertiginosa e estão presentes na vida do Homem, quer seja a nível profissional, quer seja pessoal.

Em algumas Comunidades de Prática, mediadas pelas TIC, a abordagem construtivista está subjacente nos sistemas de teleformação, que em ambientes educativos, poderão servir de motivação, de pesquisa e de interação entre os seus utilizadores. As C.A. surgem a partir da Internet, que conecta o Homem a outras comunidades, a outras pessoas com os mesmos interesses, que partilham um conjunto de saberes e que “são a expressão da partilha de um conjunto de valores, normas e intencionalidade social, sustentados pela rede das interações entre os seus membros” (Dias, 2007, p.31).

Nestas comunidades virtuais de aprendizagem, um dos principais objetivos consiste na utilização, por parte dos membros participantes, de ferramentas de comunicação, mediadas por computadores, telemóveis e outros recursos tecnológicos, numa perspetiva de interajuda, que através da colaboração, todos aprendam algo mais sobre esses ambientes virtuais e que os possam aplicar na sua atividade académica, pessoal e profissional.

Como já foi referido, sendo a socialização, um elemento fundamental para as Comunidades de Prática e um catalizador da aprendizagem em comunidade, importa referir que as CdP virtuais, embora muito importantes, não são as únicas que possam existir, possuindo características diferentes daquelas que requerem a presença dos seus membros.

As Comunidades de Prática, também, poderão ser presenciais, ou seja, a partir de um grupo de pessoas, heterogéneo, que se reúne num determinado local, para desenvolverem uma atividade ou debaterem sobre os mais variados assuntos de interesse, que comungam entre si e, onde interagem presencialmente. As Comunidades de Prática estão por toda a parte, seja em casa, na escola, no trabalho ou, até mesmo, em atividades de passatempo (Wenger, 2001).

Os indivíduos pertencentes a uma Comunidade de Prática poderão ser de natureza heterogénea, em colaboração voluntária nas organizações (co-localizadas, virtuais ou até mesmo mistas), ou seja, estas comunidades não obrigam a uma co-presença ou um grupo identificável que seja visível ou fronteiras socialmente visíveis (Lave & Wenger, 1991).

Valadares (2011) afirma que uma Comunidade de Prática pode ser entendida como um conjunto de pessoas, que desenvolvem certas práticas, análogas entre si, de forma regular, os quais se juntam para debaterem assuntos relacionados com essas atividades, cujo resultado desse debate e da partilha de ideias, desenvolva o seu conhecimento.

O mesmo autor acrescenta que uma CdP, devido a sua organização, é também “uma comunidade de interesse, porque os seus membros estão interessados no domínio a que diz respeito” (Valadares, 2011, p. 21). Contudo, como veremos mais à frente, uma comunidade de interesse pode não ser uma Comunidade de Prática.

As Comunidades de Prática desenhadas por Wenger (1991) constituem três elementos essenciais para a sua designação:

- **O domínio** (o que são) – define a identidade da comunidade pelo interesse compartilhado (uma atividade), que é contínua, conscientemente “alimentada” e renegociada pelos seus membros, sendo por isso, dinâmica, a qual “vai acompanhando a evolução do mundo social da própria comunidade” (Ferreira & Valadares, 2011, p.37).

Para Matos (2005) este elemento serve de “inspiração dos membros para contribuírem e participarem de modo a fazerem sentido dos significados das suas ações e das suas iniciativas” (p.2).

- **A comunidade** (como funciona) – a estrutura social precisa proporcionar interação de experiências e competências porque aprender é um ato social, no qual, as pessoas na comunidade de prática estabelecem conexões buscando, juntas, formas de resolver um ou vários problemas.

Neste sentido, segundo Eva Gouveia (2010), a comunidade é um coletivo de pessoas, que interage, que aprende em conjunto, que constrói relações, incrementando um sentido de compromisso e de pertença.

- **A prática** (que capacidades desenvolvem) - consiste num reportório partilhado de artefactos, destacando-se os hábitos, sensibilidades, linguagem própria, documentos, entre outros, desenvolvidos ativamente pelos elementos de uma Comunidade de Prática. Desta forma, a prática é aquilo que os membros de uma comunidade desenvolvem, com o intuito de resolverem as suas tarefas de maneira satisfatória. Esta prática está sempre associada ao fazer, a um fazer situado na interação entre os membros da Comunidade de Prática, num contexto histórico e social, que resulta como uma estrutura, dando sentido ao que é elaborado. A “prática é sempre prática social” (Wenger, 1998, p.47).

Sendo a prática um dos elementos principais para a designação de uma Comunidade de Prática, Wenger (1998) acrescenta-lhe três características, as quais justifica serem as “fontes de coerência da prática”, ordenando e designando-as do seguinte modo:

- **Engajamento mútuo<sup>9</sup>**

O engajamento mútuo é o modo de pertença de uma comunidade, sendo esta a primeira característica da prática.

---

<sup>9</sup> Também referenciado como compromisso mútuo.

Segundo Wenger (2001) a prática “reside numa comunidade de pessoas e nas relações de mútuo engajamento pelas quais elas fazem o que fazem” (p. 100).

O que define uma Comunidade de Prática é a questão do compromisso mútuo e não o simples facto de pertencerem a um grupo ou a uma rede (Wenger, 2001). Este autor, acrescenta que para fazer parte de uma CdP, não “é simplesmente uma questão de categoria social, de lealdade, de afiliação a uma organização, de ter um título ou de manter relações pessoais com outras pessoas” (p. 101). Não se pode esquecer que esta comunidade, um conceito abstrato, reifica-se, ou seja, materializa-se, através de características específicas, como por exemplo a sua linguagem específica, relacionada com o “domínio” às CdP’s (Ferreira & Valadares, 2011). No caso d’O Moniz, é possível observar o constante linguajar sobre conceitos e técnicas teatrais dos quais todos os elementos partilham e praticam, materializando a referida CdP.

A situação geográfica que, na interação, exige um compromisso mútuo, cuja proximidade geográfica, poderá ajudar na intensificação desse mesmo compromisso, não é dos factores mais importantes para constituir uma Comunidade de Prática, sendo as relações de participação mútua, que se organizam à volta da atividade que desempenham, o mais importante (Wenger, 2001).

- **Empreendimento mútuo**

Esta segunda característica da prática passa pela negociação e pelas responsabilidades que os membros assumem em conjunto. O empreendimento conjunto emerge da negociação coletiva, em que envolve as iniciativas definidas pelos participantes no processo de empreendimento (Wenger, 2001).

Contudo, importa salientar que neste empreendimento mútuo (empresa conjunta), nem sempre coexiste uma harmonia, nem é importante que os praticantes estejam de acordo, originando, em alguns casos, atritos e discussões que poderão ser benéficos do empreendimento (Gouveia, 2010). É neste sentido, que Etienne Wenger salienta que num empreendimento mútuo, nem todos pensam ou estão de acordo em tudo, mas que deve haver uma negociação coletiva em benefício desse mesmo empreendimento (Wenger, 2001).

- **Reportório partilhado**

O reportório partilhado, como fonte de coerência para uma Comunidade de Prática, é a terceira e última característica da prática, composta por um coletivo de recursos heterogêneos, que nas palavras de Wenger (1998) inclui:

Rotinas, palavras, símbolos, ferramentas, modos de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adoptou no curso da sua existência e que se tornaram parte da sua prática (p. 83).

Esta característica é fundamental para que uma comunidade possa funcionar sendo, por isso, necessário criar e apropriar-se de um reportório partilhado de ideias, experiências, memórias e compromissos pelos seus membros, para a obtenção de uma coerência e de uma compreensão partilhada em relação à prática que os “vincula” e “que de algum modo transportem o conhecimento acumulado da comunidade” (Fernandes, 2004, citado por Gouveia, 2010, p.133).

Inclui o discurso pelo qual membros da comunidade criam declarações significativas sobre o mundo, bem como estilos, através dos quais, eles expressam as suas formas de filiação e identidade como membros de uma Comunidade de Prática (Wenger, 2001).

- **Trajetórias numa Comunidade de Prática**

A participação dos membros numa Comunidade de Prática, geralmente, dá-se através da interação das suas várias trajetórias, porque influenciam na negociação das identidades.

Para Belchior (2004), tal negociação de identidades efetua-se através de um “(...) movimento contínuo, um campo de influências com coerência através do tempo, coexistindo diferentes tipos de trajetórias” (p.31).

Segundo Brazão (2008), as trajetórias podem ser consideradas como um trabalho de identidade, a qual é negociada ao longo do percurso de vida de cada pessoa. Apesar desta se situar no tempo, o seu grau de complexidade é enorme, porque está em constante mutação e é construída em contextos sociais. A identidade de cada membro depende e é definida a partir da interação das trajetórias que poderão ser divergentes, múltiplas, convergentes, de dentro para fora, de fora para dentro, de baixo para cima ou de cima para baixo, ou seja, é muito variável, diferenciando-as da seguinte forma:

- Trajetórias periféricas – são aquelas que nunca levam à participação completa ou plena;
- Trajetórias de entrada e/ou “inbound”- as trajetórias em que os “newcomers” ao entrarem numa certa Comunidade de Prática, aprendem com os mais experientes (*old-timers*) na realização de tarefas relacionadas com as atividades dessa Comunidade de Prática;
- Trajetórias “outbound” e/ou de longo curso – Estas poderão convergir à saída de um membro da Comunidade;
- Trajetórias interiores e/ou de dentro “insiders” – são as trajetórias dos membros plenos e que constituem desafios e oportunidades destes poderem negociar a sua própria identidade;
- Trajetórias de fronteiras – são aquelas que fazem a ligação entre as Comunidades de Prática, através dos seus intermediários, “*brokers*”;
- Trajetórias paradigmáticas – aquelas que englobam pessoas reais que incorporam a história da comunidade, através da participação dos membros mais experientes (*old-timers*), moldando a identidade dos *newcomers*, dando-lhes a possibilidade de renegociarem as suas próprias trajetórias de modo a terem acesso à prática.

- **Caraterísticas entre uma Comunidade de Prática e outras formas organizacionais.**

As Comunidades de Prática, como já foi, anteriormente, referido por Wenger, poderão estar em todo o lado, presentes no nosso quotidiano, fazendo parte integrante das nossas vidas através de: clubes, grupos empresariais, equipas de projectos, redes informais, entre outros.



Contudo, existem diferenças entre uma Comunidade de Prática (CdP) e outras comunidades, como podemos constatar na seguinte tabela 1 <sup>10</sup>.

**Tabela 1 - Diferença entre uma CdP e outros grupos, adaptado de Wenger e Snyder (2000)**

	Quais os objetivos?	Quem pertence?	O que os une?	Tempo de duração?
Comunidade de Prática	Desenvolver e melhorar as capacidades dos seus membros para construir e trocar conhecimentos.	Membros que se auto-avaliam e auto-selecionam.	Paixão, compromisso, identificação e experiência do grupo.	Enquanto o interesse perdurar.
Grupo de trabalho Formal	Entrega de um produto ou serviço.	Aqueles que reportam ou “prestam contas” ao seu gestor.	Exigências de trabalho e metas comuns.	Até a uma próxima reorganização.
Equipa de trabalho	Realização de tarefas específicas.	Membros escolhidos pelo gerente/coordenador.	Etapas e metas do Projeto.	Até à conclusão do projeto.
Rede Informal	Receber e enviar informações de negócios.	Amigos, conhecidos de negócios, amigos de amigos e de familiares.	Necessidades mútuas.	Enquanto as pessoas (membros) tiverem razões para se relacionarem.

Ferreira e Valadares (2011) apresentam outras características de uma Comunidade de Prática, que são as seguintes:

- Produção social de significados;
- Colaboração e negociação de ideias tendo em vista a construção de um conhecimento partilhado;
- Liderança partilhada;
- Participação e empenhamento dos seus membros;
- Informalidade e flexibilidade tanto quanto possível;
- Um crescimento comum e uma identidade;
- Espontaneidade e paixão de todos em relação à tarefa comum. (p. 13).

Embora as Comunidades de Prática possam estar associadas à aprendizagem ou vice-versa, esta última não tem de ser necessariamente o seu principal objetivo.

Para Beverly Trayner (2002), o principal objetivo das Comunidades de Prática é a prática, através da qual “as pessoas nunca dizem que estão a aprender, elas estão a aprender sem o saberem” (p. 10).

<sup>10</sup> Retirado da fonte: [http://www.regional.org.au/au/apen/2005/3/2777\\_jamesj.htm](http://www.regional.org.au/au/apen/2005/3/2777_jamesj.htm)

Depreende-se, então, que um dos aspetos que se pode considerar mais importantes para uma Comunidade de Prática é que a adesão dos seus membros, seja voluntária e que interajam entre si, sobre assuntos em comum, de forma colaborativa e, posteriormente, organizem-se e reflitam sobre as suas experiências e práticas, de modo a que possam aprimorar os seus conhecimentos.

Já as equipas de trabalho, por outro lado, poderão ser constituídas por membros que se sintam ressentidos (por diversos factores), exalando negatividade e desconforto, reduzindo o desempenho de todo o grupo e se se tratar de uma CdP, poderá mesmo por pôr fim à sua existência.

### • **As Comunidades de Prática em contexto educacional**

Como temos vindo a acompanhar ao longo deste trabalho, as CdP têm sido associadas a empresas e a outros grupos de trabalho de diversas áreas. O objeto de estudo desta dissertação recai sobre uma comunidade de indivíduos de uma escola, no seu meio de interação e, como tal, interessa-nos refletir sobre as suas práticas e as aprendizagens emergentes decorrentes das mesmas, com o intuito de verificar se se trata de uma Comunidade de Prática ou não.

Neste sentido, as Comunidades de Prática têm sido alvo de investigação em muitas áreas, desde as artes, as engenharias, as ciências, porque estas se encontram em todo o lado, embora, como já foi, anteriormente, mencionado, não se possa considerar qualquer grupo ou qualquer comunidade como uma CdP (Wenger, 2001).

Na Educação, este conceito tem merecido alguma atenção por parte de alguns investigadores, que têm refletido sobre as características que legitimam uma CdP, transpondo-as para o seio das instituições escolares, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem (Ferreira & Valadares, 2011).

Para Matos (2005), “o conceito de Comunidade de Prática tem sido utilizado, sobretudo, para a reflexão das aprendizagens emergentes das práticas dos alunos” (citado por Brazão 2001, p. 38).

Transpondo estas características, de uma Comunidade de Prática, para o meio escolar, Fino (2000) sugere alguns exemplos de construção de comunidades de aprendizagem numa sala de aulas:

- Na sala, os alunos assumem a responsabilidade de “par-avaliadores”, ou seja, os alunos avaliam os seus pares.
- Os discentes devem pesquisar e publicar sobre materiais que sirvam para a produção de conhecimento e que tenham significado para eles.
- As salas devem estar adaptadas para que os alunos atuem como produtores e consumidores do conhecimento, ou seja, devem estar apetrechadas de recursos (físicos, tecnológicos, técnicos) que os auxiliem na produção e construção de conhecimento.
- O espaço de trabalho (sala) deve fomentar e proporciar a comunicação e colaboração, com sustentação nas “atividades formais e com estruturas de participação”.

Na verdade, as escolas são organizações que estão destinadas ao ensino e à aprendizagem, mas, também, dependentemente do modo como se organizam, poderão ser um “terreno fértil” para “termos comunidades, potencialmente comunidades de prática” (Ferreira & Valadares, 2011, p. 27). Um dos maiores entraves é o de tentar alterar essas mesmas organizações, de modo a colocarem os “atores” educacionais a trabalharem e a aprenderem conjuntamente (seja entre professores e/ou alunos), por diversos factores: tempo, disponibilidade, vontade e gosto pelo que fazem (empreendimento mútuo). Mais difícil será se essa escola tiver uma organização fechada, dificultando a aprendizagem em comum. Tal só será possível se a sua organização (da escola) e da própria comunidade for aberta, havendo uma interação entre os seus membros, em que todos trabalhem em assuntos que possam ser aplicados no meio envolvente (Ferreira & Valadares, 2011).

Em contexto escolar, a aprendizagem situada é aquela que leva os membros de uma CdP a refletirem sobre as suas práticas que, relacionadas com a teoria, contribuam de forma eficaz para o aumento dos conhecimentos e das experiências que visam a uma melhoria e qualidade no processo educativo. Embora uma CdP não possa resolver todos os problemas inerentes da Educação, as vantagens de fazer parte de uma são as mais diversas, segundo Wenger e Snyder (2000):

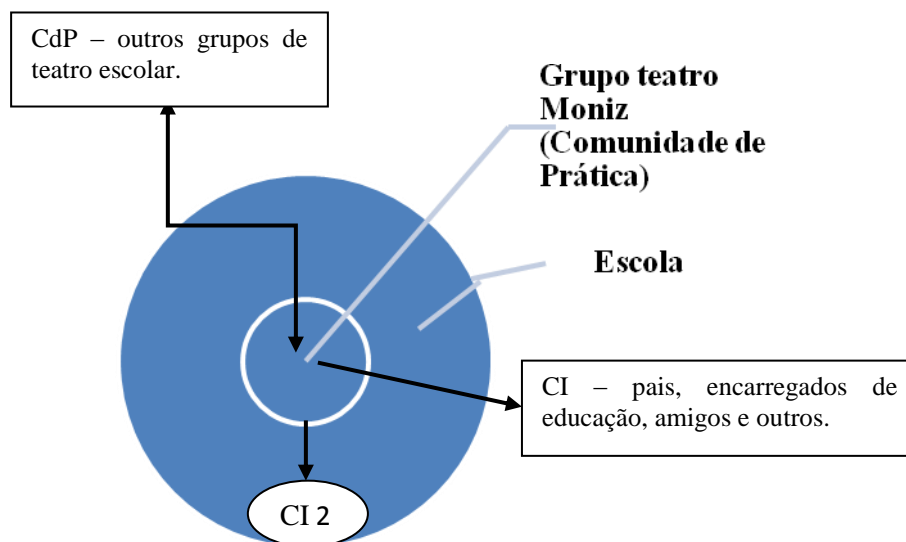
- Os membros desenvolvem melhores práticas através da interação e pela partilha comum da atividade que desenvolvem;

- Os membros divulgam (partilham) melhores práticas, não só dentro da sua organização, como também com outras organizações, de modo a que todos aprendam com as suas experiências;
- Permite uma rápida resolução de problemas, quando os membros solicitam a ajuda aos colegas mais capazes que, através da cooperação destes últimos, satisfaçam o pedido dos primeiros;
- Os membros melhoram e aprimoram as suas competências, aprendendo com os seus próprios erros e com os erros dos outros.

Julgamos que as CdP, pelas suas características, poderão ser uma mais-valia para a educação e não só. Porque nada seria mais vantajoso para uma escola, empresa ou outra instituição, que houvesse um conjunto de alunos, de professores, de auxiliares, técnicos e /ou mistos, os quais interligados de forma informal, unidos por um assunto/tema ou até devido a problemas comuns, pudessem em conjunto dar respostas a esses mesmos problemas e, em resultado dessas discussões e partilha de ideias, aumentassem e melhorassem o conhecimento acerca delas, a título de exemplo apresentamos a seguinte figura (figura1).

Deste modo, poderia contribuir para uma educação mais equitativa e inclusiva, melhorando a qualidade das práticas pedagógicas para todos.

**Figura 1 - Transfência de conhecimentos de uma atividade/assunto/tema entre membros de várias comunidades.**



**Legenda:**

CdP – comunidade de prática

CI – Comunidade de interesse (externa)

CI2 – Comunidade de interesse (interna)

### **Capítulo 3 – O teatro, as suas técnicas e os seus artefactos**

Definir teatro é tão complexo quanto falar de educação e, como já foi referido, em subcapítulos anteriores, pôde-se verificar qual a sua importância e influência na educação. Apesar disso, e não sendo este o nosso principal objeto de estudo, importa, também, referi-lo como um elemento importante, de interesse, de partilha de conhecimentos sobre o mesmo pelas comunidades que o praticam, sendo, por isso, considerado pelos teóricos de referência, de reportório partilhado (Wenger, 1991).

No que concerne às tarefas desenvolvidas pelos elementos do grupo de teatro “O Moniz” e os respetivos artefactos, construídos e/ou adaptados pelo grupo, apresentaremos o resultado dos trabalhos finais, fruto de um labor individual e coletivo, os quais, inicialmente, foram-se desenvolvendo na sequência de utilização de técnicas e dos exercícios (de voz, de corpo, de relaxamento), dos jogos (individuais, pares e de grupo) e dos ensaios da peça (leituras, marcações de cena, etc), praticados no local de ensaios. A outra parte do trabalho foi realizada por cada um, em casa (investigação das características da personagem, interpretação e memorização do texto), com a finalidade de não atrasar o processo.

As tarefas desempenhadas e definidas pelo grupo dão origem ao trabalho final, caracterizando-se, por isso, esta prática como um reportório partilhado entre os membros do grupo, através da qual, envolve as rotinas (encontros), a linguagem, as ferramentas, o vocabulário, os eventos históricos, as histórias, os gestos, entre outros, que são artefactos próprios e específicos desta pequena comunidade.

Entre os muitos artefactos evidenciados e observados no contexto do nosso objeto de estudo, devido à natureza desta investigação, apenas referimos os seus conceitos. Artefactos esses que, de igual modo, fazem parte de um reportório partilhado entre os sujeitos do grupo e que serviram de ferramentas para a construção do artefacto principal, sendo eles: a caracterização, os figurinos, a encenação, a cenografia, os adereços, a luminotecnia e a sonoplastia.

De facto, parece-nos consensual debruçarmo-nos, mais, sobre aqueles que, envolvidos nesta prática, poderão ser importantes e úteis, não só para a atividade que praticam, mas também, para a utilização, desses mesmos artefactos (por exemplo técnicas) em outros contextos e noutras atividades.

### **3.1- As técnicas teatrais**

Em várias áreas, certas profissões e modalidades desportivas, são necessárias várias técnicas que nos permitem realizar determinadas funções e/ou atividades com melhor desempenho. No desporto, por exemplo, aquando da avaliação da ginástica rítmica, a técnica é um dos critérios determinantes para a pontuação do (a) ginasta.

Também, no teatro, principalmente no teatro profissional, é um dos factores tidos em conta por alguns críticos, professores de teatro e teatrólogos, quando avaliam uma peça de teatro.

No ensino, é mais recorrente falar-se de metodologias do que propriamente de técnicas de ensino, as quais os professores aplicam-nas na sua sala de aulas, tendo em conta a especificidade da sua turma, chegando a utilizar várias metodologias para diferentes alunos e em diferentes atividades (diferenciação pedagógica).

Como poderemos verificar, parece-nos que as técnicas, específicas, utilizadas em determinadas áreas, não se adequam noutras. Contudo, se analisarmos algumas delas, desenvolvidas, quer no teatro profissional, quer no teatro amador<sup>11</sup> (de forma propositada ou intuitiva), não seriam estas uma mais valia para outros profissionais que queiram ter um melhor desempenho, quer pessoal, quer profissional?

#### **3.1.1 - A construção do personagem/professor/aluno**

Para uma educação equilibrada, que engloba uma formação pessoal e académica, derivada das interações do indivíduo com os “outros” e com o mundo material, as artes deverão, naturalmente, fazer parte da educação, adequando-se ao meio em que o educando se insere (Sousa, 2003b).

Da nossa educação primária e secundária, (transmitida pela escola, pais, amigos e meios de comunicação) todos nós trazemos crenças, valores, que jamais poderão ser ignorados. Contudo, podemos tentar alterá-los por diversos fatores (internos e externos), que vão desde o meio onde estamos inseridos, passando pela formação e pelas relações interpessoais. O nosso desenvolvimento académico e profissional não se constrói

---

<sup>11</sup> Amador – “Convencionalmente, ator ou atriz não profissional, que pratica sua arte sem visar lucros; artista não profissional. – Longe da idéia errônea de que o trabalho do amador é destituído de mérito artístico e qualidade estética, e que essa categoria só pratica uma arte inferior, é necessário entender que são esses ativistas que geralmente forçam a renovação de linguagem de uma comunidade artística, sobretudo, porque descompromissada com o mercado e com o sistema político e social vigente”. (Teixeira, (2005), s/p.)

unicamente pelo conhecimento científico (mais formal), mas também pelo empírico, social e individual.

Partindo das premissas do construcionismo, o indivíduo, em ambientes favoráveis, com acesso a materiais de trabalho, em interação com os outros, num processo construcionista, a fim de se tornar, ele próprio, o construtor do seu conhecimento, poderá ele estar a caminho da mudança? Neste caso específico, poderá o teatro, com as suas técnicas e metodologias favorecer essa construção? Tomemos como exemplo a técnica de um grande teatrólogo russo, Konstantin Stanislavsky (1863 – 1938) que, através da sua obra, intitulada “A preparação do Actor”, poderá elucidar-nos sobre um dos artefactos construídos pelos membros do grupo de teatro, (O Moniz), enquanto reportório partilhado pelos mesmos, decorrentes da sua principal técnica (construção do personagem).

Este método estendeu-se até ao cinema, sendo utilizado em grandes escolas de cinema e teatro de Nova Iorque, apelando à ênfase excessiva na memória emocional de cada sujeito (ator), recorrendo às experiências de vida (pessoais, laborais, sociais,...) dos atores e, posteriormente, usarem-nas na construção do personagem, como afirma Tortsov (personagem do livro de Stanislavsky):

(...) devem estudá-lo do ponto de vista da sua época, das circunstâncias, do seu país, das condições de vida, do seu meio, da literatura, da psicologia, da sua maneira de viver, da sua posição social, do seu aspeto de exterior, o mesmo para que o caracteriza, a sua personalidade própria, quer dizer, os seus hábitos, as suas maneiras, as suas atitudes, a sua voz, a forma de se exprimir, as suas inflexões (...). É trabalhando assim nesta matéria-prima que conseguirão animá-la dos vossos próprios sentimentos. Sem isso, não há arte (Stanislavsky, 1979, p. 37).

Este é um método<sup>12</sup> que basicamente exige que o ator se aproxime o mais possível da sua vida real, ou seja, leva o ator a fazer uma introspeção de si mesmo, (uma autoanálise) bem como, explorar e conhecer bem o seu personagem. É um método muito complexo, difícil e árduo, pois é preciso “amar” a arte de representar.

Uma das diretrizes do Sistema de Stanislavsky, para a qual é fundamental saber trabalhar em grupo, é a “atuação em conjunto” onde os atores contracenam com outros,

---

<sup>12</sup> O Método é confundido com o Sistema de Stanislavsky. O Sistema de Stanislavsky consistia num conjunto de diretrizes, de regras, de exercícios sistematizados que deu origem ao Método de representação, utilizado nas escolas de teatro e cinema de Nova Iorque nos anos 30 e 40. Exemplo de uma dessas escolas é a Lee Strasberg Institut.



em que todos dependem de um e um depende de todos, através dos diálogos (falados) ou através de gestos, de sons, estabelecendo mensagens (sonoras e cinéticas) entre si.

Quando se fala nas técnicas teatrais, outro nome apontado é o de Grotowsky, (1971), que não concordava na utilização de quaisquer artifícios<sup>13</sup>, onde o trabalho teatral “nasce” da psicologia e do físico do ator, dispensando os recursos não naturais, devendo este apresentar-se o mais natural possível, utilizando apenas o recurso do seu trabalho, o seu corpo (física e psicologicamente). Grotowsky ficou associado ao “teatro pobre”, por considerar esses artifícios supérfluos e desnecessários, em que o trabalho é entre o ator e o público, sem um espaço delimitado para representar, ficando ao mesmo nível da plateia e sem qualquer recurso externo (Teixeira, 2005).

Fazendo uma analogia entre estas técnicas e o papel de professor, também este, utiliza o seu espaço, na escola, como um espaço cénico, onde desempenha o “personagem” de professor e, por vezes, assume outros papéis, (sociólogo, pai, mãe, psicólogo, outro), quando necessário, mesmo não sendo da sua vontade ou competência, por razões éticas e/ou profissionais. O professor, tal como o ator deve saber ocupar o espaço, de modo aprender a atenção do outro que o escuta e vê.

Para adorno, alguns professores recorrem a “artifícios” para ornamentar as paredes da sala, ou simplesmente para servir de instrumentos de recurso pedagógico, outros dispensam esses “adereços de cena<sup>14</sup>”, utilizando o seu poder de captar a atenção dos alunos com o recurso do movimento do seu corpo, da sua voz, da sua metodologia e dos seus conhecimentos científicos.

### **3.1.2 – A colocação e expressão da voz**

Para as pessoas que comunicam com o público, através das expressões (gestos e postura) e que façam da voz o seu instrumento de trabalho, quando bem “trabalhada”, em termos de: dicção, projecção e entoação, é uma mais-valia para o seu desempenho, seja a nível pessoal, académico e profissional.

---

<sup>13</sup> Grotowsky, J. dispensava tudo o que era artificial (cenários, caracterização, luminotecnia, sonoplastia, adereços), porque, segundo ele, estes distraiam o público, não dando importância ao verdadeiro trabalho de ator.

<sup>14</sup> Adereço de cena: Objeto(s) que decora(m) a cena, quer como adorno para situar época, condição económica, social ou política das personagens, quer para o uso em determinado momento da ação. Adereço do ator: Objeto(s) de uso pessoal do ator, cuja função principal é ajudá-lo na composição da personagem. Pode ser uma jóia, um relógio de algibeira ou outro objeto. (Teixeira, 2005, s/p).

Dessas pessoas, quantas é que usam a voz de forma correta, sem se cansarem, sem gritarem, sem ficarem afónicas (roucas), sem ter que se deslocar ao fundo da sala para que o aluno possa ouvi-las?

Para uma boa comunicação, o recurso da voz tem de ser bem projetada e articulada, pois caso contrário, pode comprometer todo o esforço do profissional.

Outra situação é no caso dos alunos ou até dos professores recém-licenciados, que têm “vergonha” ou até “medo” de apresentar um trabalho perante a turma, mesmo que dominem os temas. Esta sensação acaba por desaparecer com a continuidade dessa prática (falar para o público) e segundo Polito (2008) “sentir medo de falar é normal. O que não pode permitir é que o medo o impeça de desenvolver as suas atividades” (p.18).

No teatro existem várias técnicas que ajudam a ultrapassar estas “fobias”, através de exercícios de relaxamento e da prática com os colegas (durante os ensaios).

O relacionamento social só se efetua através da comunicação (por palavras, gestos, sons e sinais), sendo que o saber conversar é um recurso importante para se transmitir mensagens, conhecimentos, de forma motivadora, interessante e até de ganhar oportunidades para demonstrar competências (Polito, 2008). Por isso, existem outras técnicas, que aliadas à voz, dão mais consistência no saber comunicar sem qualquer tipo de receios ou inibições (Polito, 2008).

## **3.2 – A expressão corporal**

Quando comunicamos ou conversamos com alguém, não o fazemos apenas com a voz, mas também com gestos, olhares e movimentos dos membros do nosso corpo.

O comunicador fala e gesticula de acordo como fala, ou seja, corpo e mente estão conexados, sendo, por isso, necessário gesticular de forma adequada e sintonizada com a fala de forma natural, pois “os gestos devem obedecer a um processo natural” (Polito, 2008, p.42).

### **3.2.1 – Postura corporal e gestos**

A postura corporal e os gestos na comunicação são fundamentais para que se estabeleça um bom contacto entre emissor e receptor e vice-versa e tal só é possível, quando há um bom domínio da “linguagem corporal”, a qual deverá ser clara,

pertinente, natural, expressiva e harmoniosa, porque esta representa uma “espécie de indicador da autenticidade da mensagem transmitida” (Polito, 2008, p. 45).

Para que tal aconteça, além do bom domínio da voz, há que ter em conta os órgãos do nosso corpo:

- a cabeça; é dos órgãos mais observados pela audiência, o que requer uma maior atenção na sua forma de gesticular e na sua posição, que não deve ser altiva, nem cabisbaixa. Esta deve estar numa posição intermédia e os movimentos curtos e pausados;
- os olhos; a comunicação visual é importante para que se crie uma empatia e se estabeleça um canal de atitudes recetivas. Este, quando é direto (não invasivo nem provocador) e empático, procura estabelecer um diálogo;
- o tronco; deve estar numa postura erecta, mas descontraída, cujos movimentos sejam harmoniosos com os restantes membros do corpo;
- as pernas; servem de base para sustentar o peso do corpo, de modo a que possa ter equilíbrio e demonstre uma imagem de alguém confiante e convicto;
- as mãos; a gesticulação das mãos e, por sua vez, dos braços podem valorizar a mensagem, enriquecendo a comunicação, que não devem ser demasiado gesticuladas nem estar “atrofiadas”, rígidas ou até mesmo escondidas (atrás das costas, nos bolsos, por baixo da mesa).

A propósito destas técnicas, numa entrevista à coordenadora, sobre as aprendizagens que adquiriu naquele contexto, decorrentes daquela prática as quais aplica na sua profissão, a mesma comentou que:

*Eu costumo usar algumas técnicas que aprendi no teatro, nomeadamente a nível de colocação de voz (projeção), articulação das palavras (dicção) e postura corporal. As estratégias são as mais variadas possíveis, por exemplo, quando estamos a dar uma aula, estamos a representar um papel e, por vezes, temos de interpretá-lo de modo a que seja inesquecível. Quantas vezes dou por mim a fazer “palhaçadas” para ver se os alunos compreendem melhor algum conteúdo? Uso também muito a linguagem gestual para demonstrar algumas coisas. Tais estratégias visam motivar os alunos para a disciplina e para recordarem alguns acontecimentos das aulas, relacionados com o conteúdo programático.*

*(entrevista à coordenadora, dia 21 de fevereiro de 2013)*

Ainda sobre a prática dessas técnicas, um ex-membro (aluno) do “Moniz” afirma que:

*O maior contributo de pertencer ao grupo de teatro "O Moniz" foi desenvolver a minha capacidade de exposição, e desenvolvimento de sentido de valor próprio, falha típica em muitos adolescentes na idade do Liceu! Este contributo reflecte-se na minha vida pessoal, através da facilidade de interacção com outras pessoas, reflectiu-se na minha vida académica, facilitando a exposição de trabalhos e a enfrentar as adversidades, e na vida profissional, garantindo-me uma confiança no meu trabalho ao passá-lo para palestras perante plateias curiosas.*

*Miguel Reynolds Pinheiro, facebook, dia 10 de julho de 2013*

Saliento que estes textos foram recolhidos no sentido de compreender a importância do grupo na vida académica ou profissional destes ex-membros. Tais registos foram concretizados através da rede social *Facebook* e de outras redes, e por essa razão, todos eles foram transferidos para o *blog* do grupo de teatro O Moniz.

Estas técnicas poderão não trazer nada de novo nem, tão pouco, o de “aconselhar” a todos os que utilizem o recurso da voz e/ou do movimento do corpo, na sua atividade profissional, a frequentarem atividades ou cursos de teatro. Estas foram mencionadas, porque, segundo os dados<sup>15</sup> colhidos dos membros e ex-membros do grupo observado, a sua prática contribuiu para um melhor desempenho deles para aquela atividade (teatro), sendo úteis, posteriormente, noutros contextos (dar aulas, apresentação de trabalhos, etc.

---

<sup>15</sup> As muitas respostas, gentilmente cedidas por ex-membros d’O Moniz, de outras gerações, devido à estrutura desta dissertação, não foi possível coloca-las no “corpo” do texto, sendo remetidas para apêndice.



## **PARTE II – O Enquadramento Metodológico**



## **Capítulo 4 - Contextualização**

Neste capítulo, enquanto investigador, procurei caraterizar sumariamente as etapas metodológicas, bem como, as ferramentas para a coleta de dados utilizados na parte prática desta pesquisa. Para a sua fundamentação, foi necessário recorrer a autores de referência, que através das suas obras (livros, teses, revistas e outros) me pudessem orientar na obtenção de respostas, com métodos adequados, para testarem as hipóteses colocadas no início e no desenvolvimento deste estudo.

### **4.1 – As questões da investigação**

Por norma, as questões de qualquer pesquisa são das primeiras etapas metodológicas que o investigador terá de realizar antes de traçar o seu plano de estudo, pois são estas que lhe orientam para o que deseja e procura investigar.

Se o investigador as colocar, de forma precisa e concreta, desde o início, o trabalho será facilitado durante o processo de estudo. Já por outro lado, “(...) quanto menor for a clareza na formulação das questões, maior é o risco de ele acabar por se ver confrontado com montanhas de dados, para cuja interpretação se sentirá extremamente desamparado” (Flick, 2005, p.47).

Stake (2007) acrescenta que uma das tarefas mais difíceis para um investigador é a de “(...) planear boas perguntas, perguntas de investigação, que irão direccionar o olhar e o pensamento (...)” (p. 31).

Antes de “desenhar” as etapas da metodologia para esta investigação, formulei uma questão geral sobre o seu objeto de análise, a qual, durante o processo da investigação, fez desencadear outras questões, pois como Graue e Walsh (2003) referem “(...) as perguntas são o motor da investigação” (p.116), que mesmo depois e durante a pesquisa surgirão outras decorrentes das primeiras.

Desta forma, à medida que o processo foi-se desenvolvendo, senti necessidade de elaborar três questões, através das quais, procurei dar respostas e descrever a cultura emergente do contexto, do qual fazem parte os membros do grupo e a sua coordenadora. Tais questões, constituíram categorias de análise com base nos dados recolhidos. Deste modo, passo a referi-las:



- a) Que artefacto(s) apresentou o grupo nessas atividades, enquanto contributo(s) de um relatório partilhado?
- b) Que ambientes de aprendizagem decorreram das práticas emergentes no teatro escolar, conducentes à inovação pedagógica?
- c) Que características reúne o grupo estudado para que se possa considerá-lo uma comunidade de prática?

## **4.2 – A opção metodológica, os seus procedimentos e instrumentos de análise**

### **4.2.1 - A investigação qualitativa**

Num processo de investigação científico, o investigador terá de ter em conta certos procedimentos antes de desenvolver o seu projeto, ou seja, conhecer bem as etapas do processo de investigação científico. Na perspetiva de Fino (2011), antes de dar início a qualquer tipo de investigação científica, o pesquisador “terá de conhecer o assunto, pelo menos conhecer as linhas gerais do campo da ciência em que o assunto em estudo se insere” (p. 4), bem como conhecer as metodologias e respetivas limitações.

No sentido abrangente, a investigação qualitativa, ao contrário da quantitativa, estuda e verifica: valores, crenças, hábitos, ou seja, dados que incidem nos comportamentos naturais das pessoas. É por isso, considerado por alguns autores<sup>16</sup>, um método indutivo e descritivo, que a partir de padrões encontrados nos dados, o investigador vai desenvolvendo conceitos e ideias até chegar às conclusões.

Esta metodologia tornou-se relevante, sobretudo, quando o método quantitativo já não era o suficiente para dar resposta aos estudos sociais. Foi nos anos vinte e trinta, em Chicago, onde um grupo de sociólogos da Universidade desta cidade “(...) com funções docentes e discentes (...) contribuíram enormemente para o desenvolvimento do método de investigação que designamos por qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 26). Esta metodologia perdura até aos dias de hoje e é muito utilizada e importante nos estudos qualitativos em educação.

Neste tipo de investigação existem cinco características fundamentais que a consignam, nomeadamente quando:

---

<sup>16</sup> Bogdan e Biklen (1994). Investigação Qualitativa em Educação.

O investigador é o seu próprio instrumento de trabalho, o mesmo analisa os dados indutivamente; ele interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados obtidos, descreve os fenómenos evidenciados no contexto (por palavras e imagens) e, por fim, o significado é o mais importante para ele (ao “porquê” e ao “quê”) (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

Segundo Bento (2011), a análise qualitativa consiste na “organização e na interpretação de dados narrativos, não numéricos, com o propósito de descobrir dimensões e padrões importantes de relações” (p. 51).

De acordo com estas características, optei pela investigação qualitativa, tendo como base um estudo de caso, por parecer a mais indicada à compreensão e descrição dos fenómenos que ocorrem no interior das escolas, que neste estudo, em concreto, centra-se num grupo específico de alunos (grupo de teatro “O Moniz”), no seu ambiente natural, ou seja, no local de ensaios, onde se reúnem regularmente para ensaiar e debaterem assuntos sobre as suas atividades, recorrendo, também, a outras técnicas de cariz etnográfico, descritas posteriormente.

#### **4.2.1.1 - Estudo de caso**

O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (2007), Freixo (2011), entre outros, para os quais, um caso pode ser algo concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo mais abstracto ou complexo como, decisões, programas, processos, entre outros.

Segundo Freixo (2011), “Este procedimento metodológico constitui na exploração intensiva de uma simples unidade de estudo, de um caso (ex: indivíduo, família, grupo, comunidade, cultura), apresentando grandes semelhanças com a observação naturalista” (p. 109).

Ainda, na ótica deste autor, neste procedimento metodológico, há que ter em conta as técnicas mais utilizadas para recolha de dados “(...) que são as seguintes: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário” (Freixo, 2011, p. 113).

Para Stake (2007), os estudos de caso em educação podem incidir em pessoas ou em programas, que pela sua estrutura, poderão ser semelhantes, mas noutros aspectos

serem totalmente diferentes ou únicos, caracterizando-os por isso de algo “(...) específico, uma coisa complexa e em funcionamento” (p. 18).

Segundo Ludke e André (1986) “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (p.17).

De acordo com Yin (2005), a razão pela qual se utiliza o estudo de caso tem a ver com a necessidade de se estudar os fenômenos sociais mais complexos sendo, por isso, necessário aceder ao contexto onde se evidenciam esses fenômenos, como o próprio autor refere:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (p.32).

Para esta investigação, optei por este método porque, segundo estes autores, o mesmo permite um prolongamento das experiências dos alunos e até da professora/coordenadora do grupo estudado, possibilitando “(...) que estes estabeleçam valores para a realidade em que vivem, em função da singularidade daquela experiência particular e dentro daquele contexto específico” (Stake, 1982 citado por Ludke & André, 1986, p. 61).

Para efetuar uma maior descrição deste grupo, recorri a diferentes formas de recolha e análise de dados, comparando-os com outras fontes de referência, os quais iam ganhando forma à medida que ele ia avançando no terreno e ia conhecendo melhor os membros constituintes do coletivo estudado, através da observação.

Numa fase posterior, foram recolhidos alguns documentos legais sobre a atividade e sobre a instituição da qual o grupo pertence.

#### **4.2.1.2 – A etnografia enquanto opção**

O termo Etnografia deriva do grego *ethnos* que significa raça, pessoas ou um grupo de pessoas e *graphia* que é a escrita ou a representação de um campo específico de uma forma específica, como afirmam Le Compte e Preissle (1993).

Na ótica de Bento (2011), Etnografia é “um ramo da pesquisa humana, associado ao campo da Antropologia, que tem seu foco numa cultura (ou subcultura) de

um grupo de pessoas com um esforço para compreender a visão de mundo daqueles sujeitos” (Bento, 2011, p.55).

Já McDermott (1976), refere que “a etnografia explica o comportamento das pessoas recorrendo à descrição daquele conhecimento que estas possuem e que lhes permite comportarem-se de forma adequada, segundo as normas de senso comum nas respetivas comunidades” (citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 58).

Deste modo, depreende-se que numa investigação, ao descrevermos uma determinada cultura, entre as várias metodologias, a mais considerada pelos investigadores, é a metodologia etnográfica.

Fino (2008a), citando Hammersley (1990), refere que a utilização do método etnográfico num estudo tem que ter como finalidade a descrição de uma cultura, e é importante que se tenha em consideração os seguintes pontos:

Quando a análise de dados é feita de uma forma interpretativa e descritiva;

Que tenha como objeto de investigação o comportamento de sujeitos no seu meio habitual;

Quando o observador se sinta à observação e às conversas informais, recolhidas de diversas fontes;

O estudo deve ser dirigido apenas a um pequeno grupo de sujeitos;

A recolha de dados não obedece a um plano detalhado, anteriormente, elaborado ao seu início (Fino, 2008a).

Para Bell (2004) no estilo etnográfico, o pesquisador terá de ser aceite pelo grupo ou sujeitos investigados, “(...) ou viver no mesmo ambiente e condições que eles durante períodos longos” (p25).

Neste estudo, considero que o mesmo foi realizado “à luz” da etnografia, porque foram escolhidas algumas técnicas de colheita de dados inerentes à mesma, tais como: a observação participante, as entrevistas, os registos escritos e de audio, no ambiente natural dos sujeitos, durante os ensaios e na apresentação dos espetáculos ao longo do ano letivo, cuja explanação segue-se já a seguir.

#### **4.2.2 A Ética**

Bogdan e Biklen (1994) consideram que numa investigação, com sujeitos, há que ter em conta dois princípios importantes aquando da informação sobre os mesmos:

“o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p. 75).

Para Ludke e André (1986) um dos princípios éticos numa investigação é aquele que se relaciona com “(...) a garantia de sigilo das informações. Para conseguir certo tipo de dados, o pesquisador, muitas vezes, tem que assegurar aos sujeitos o anonimato” (p. 50).

Ainda sobre a questão da privacidade, segundo Freixo (2011), “(...) pretende-se salvaguardar o direito que o sujeito tem de não responder a questões que tenham a ver com o núcleo de reserva da sua privacidade” (p.178). Este autor acrescenta que “(...) qualquer investigação junto de seres humanos constitui, em qualquer circunstância, uma forma de intrusão na sua vida” (*ibidem*).

Partindo destes pressupostos, para poder colher informações acerca dos sujeitos investigados, tive de ter em consideração, algumas das preocupações que me vinham à mente no decorrer do estudo, apesar de, antes de iniciar o mesmo, ter tido o cuidado de informar aos órgãos de gestão e a professora /coordenadora do grupo, de quais seriam os métodos a utilizar e qual seria a finalidade e natureza do estudo (neste caso, de cariz etnográfico), garantindo-lhes que o material recolhido, assim como a identidade de todos os intervenientes, seriam protegidos e mantidos em anonimato.

À medida que fui desenvolvendo a pesquisa, nas conversas que ia tendo com os membros do grupo, partilhei certos episódios da minha participação naquela atividade quando tinha a idade deles. Julgo que foi um dos factores que me fez sentir integrado e aceite de forma mais rápida no seio do coletivo. Mais tarde, soube que este grupo de teatro tem um registo biográfico com fotografias e vídeos em diversos sites e em redes sociais.

Relativamente aos meios audiovisuais, os participantes desta pequena comunidade sabem que estão sujeitos a que lhes sejam tiradas fotografias durante os ensaios e nos espetáculos apresentados ao público, assim como, a divulgação de imagens e sons pelos media (televisão e jornais regionais). Essa responsabilidade fica sempre a cargo da professora/coordenadora do grupo, que informa aos elementos e respetivos encarregados de educação, no início de cada ano letivo. A divulgação desse material é realizada por um professor da mesma escola, que por sua vez, divulga-os na Revista<sup>17</sup> do próprio estabelecimento de ensino e enviados para os jornais da R.A.M

---

<sup>17</sup> [http://issuu.com/olyceu/docs/revista\\_1p\\_2007\\_08](http://issuu.com/olyceu/docs/revista_1p_2007_08)

(anexo 7). Com o intuito de divulgar os trabalhos desenvolvidos pelo grupo, mais precisamente, na aproximação da amostra do trabalho final, à comunidade escolar daquela escola e ao público em geral. Tais trabalhos são de igual modo, colocados publicamente no *blog*<sup>18</sup> e no mural do *facebook*<sup>19</sup> do respetivo grupo e/ou no da escola pelos próprios membros (até em páginas pessoais deles).

Embora, eu tivesse acesso a este material, através das fontes atrás mencionadas, pedi autorização a todos os envolvidos para que me concedessem a publicação das mesmas no meu trabalho, caso viesse a precisar, o que me foi autorizado por via de uma autorização (apêndice 1). Quanto ao nome dos entrevistados, serão utilizados, os nomes dos personagens que cada elemento desempenhou na peça de teatro e, quanto aos coordenadores e outros implicados na entrevista, serão identificados pelas iniciais do seu nome ou pela função que os mesmos desempenham, mantendo algum sigilo dos mesmos. Relativamente às figuras públicas e a outros ex-membros do grupo de teatro, serão identificados pelos seus nomes reais, as quais, excetuando as primeiras, concederam-me a autorização para a sua publicação<sup>20</sup>.

Deste modo, todas as atenções foram tidas em conta, porque para além de nutrir um grande carinho e respeito por todos os sujeitos implicados, nada seria pior, para mim, que fornecer algum dado que pudesse comprometer a integridade ética e moral, física e psicológica de algum deles e, até, da boa reputação e imagem da escola, como referem Bogdan e Biklen (1994), “(...) nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética” (p. 75).

Enquanto investigador, tentei agir em conformidade com os princípios éticos, ao longo de todo o processo da investigação, tentando negociar, de forma assertiva e o mais verdadeiro possível, com todos os sujeitos participantes referidos e não referidos no estudo, desde e até a minha presença no local.

Esta partilha de dados (fotografias, comentários, entrevistas) de certa forma, veio dar maior consistência ao estudo elaborado e contribuir para a construção de um trabalho identitário.

---

<sup>18</sup> <http://omoniz.blogspot.pt/>

<sup>19</sup> <https://www.facebook.com/#!/omoniz.carlosvarela?fref=ts>

<sup>20</sup> Estes comentários foram enviados via facebook, mas foi criado um link no blog d'O Moniz, anteriormente referido, para possibilitar aos interessados visualizarem e até de dar a possi àqueles que não comentaram de o fazer quando quiserem. Esse link é o seguinte: <http://omoniz.blogspot.pt/p/comentarios-sobre-o-grupo-de-teatro-o.html>

### **4.2.3 – A negociação para a entrada no terreno**

Em qualquer tipo de investigação e/ou estudo realizado, em certos locais e a certos grupos, há que ter em consideração vários aspetos sendo, um deles, o consentimento da presença do investigador no “terreno”, deferido pelos órgãos de gestão desse local (no caso de uma escola), assim como dos sujeitos estudados (um grupo, uma turma, um sujeito).

De acordo com Flick (2005) “(...) o acesso ao campo de estudo é mais importante na investigação qualitativa que na quantitativa” (p.55). Segundo o mesmo autor, os métodos utilizados nesta investigação requerem uma presença do investigador no terreno por períodos de tempo indeterminados e até extensos, as entrevistas informais elaboradas aos sujeitos, assim como os registos por ele tomados acerca do seu objeto de estudo. Estes, “do ponto de vista prático, colocam exigências muito maiores às pessoas envolvidas” (ibidem). É por isso que o investigador, antes de partir para o estudo, terá de pensar na forma como irá ter acesso ao local de investigação.

Segundo Brazão (2008) “(...) a autorização formal da presença do investigador no campo de observação passa por um processo de negociação cuidadosa” (p. 105).

Algumas vezes, essa permissão torna-se bastante “(...) difícil devido a más experiências anteriores, desagradáveis, dos responsáveis com outros investigadores” (Graue & Walsh, 2003, p.122).

Neste estudo, um dos primeiros passos, foi precisamente a formalização da minha entrada no terreno de investigação. Deste modo, redigi, por escrito, um pedido de autorização (apêndice 2) ao Presidente do Conselho Executivo da escola onde pretendi fazer a investigação, assim como a respetiva entrevista ao próprio.

A minha relação com os órgãos de gestão da referida instituição e com alguns elementos, pertencentes ao corpo docente e auxiliar, que desde a altura – dezanove anos antes – em que lá tinha estudado, foi determinante para o meu acesso ao local. Contudo, a negociação não tinha ficado por aí, sobretudo, com o grupo alvo deste estudo (Lapassade, 1993).

O elemento máximo do órgão de gestão da escola concedeu-me a autorização por achar o tema pertinente e por já me conhecer como ex-aluno. Quanto à responsável pelo grupo “observado”, que é docente deste estabelecimento de ensino, a nossa relação já advém dos tempos aquando da sua colaboração numa companhia de teatro. Esta foi fundamental para fazer a “ponte” na apresentação entre mim e o grupo estudado, assim

como na facultação de dados e documentos pertencentes ao mesmo, de anos transatos. Relativamente à minha apresentação ao grupo de teatro (do qual já fui membro, durante três anos), embora os elementos sejam outros, os mesmos fizeram-me sentir integrado e bem-vindo, o que de certo modo, veio facilitar e bastante na minha observação e respetiva recolha de dados.

#### **4.2.4 - Técnicas e instrumentos para recolha de dados**

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica da observação participante, suportada pelos seguintes instrumentos: observação, diário de bordo (apêndice 3), máquina fotográfica, gravador e análise de alguns documentos tais como: regulamento interno de escola (anexo1), plano anual de atividades - P.A.A (anexo 3), relatório final de atividades (anexo 4), artigos de jornais (anexo 7).

Para Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, estes instrumentos são importantes porque “(...) os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (p.48). Estas ferramentas permitiram a recolha de dados, que só através da observação não seria possível elaborar a descrição dos dados e dos fenómenos evidenciados. Outro factor importante, foi o de me ter servido de instrumento de investigação, tal como defende Ludke e André (1998) “(...) sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenómeno estudado” (p. 26). De facto, foram trocadas palavras (através de diálogos informais) entre o investigador e os membros do grupo, incluindo a coordenadora, sobre as minhas experiências, como ex-membro daquele coletivo, e deles também. No entanto, senti necessidade de abster-me na participação total e/ou na orientação das atividades, com o propósito de não interferir com o processo comportamental e natural dos sujeitos.

##### **4.2.4.1 - A observação participante**

Esta técnica foi muitas vezes utilizada em estudos de antropologia, de grupos sociais e culturais diferentes e, segundo Yin (2005) é uma técnica usada em contextos



do nosso quotidiano, tais como: “(...) uma organização ou grupos pequenos informais” (p.121).

Segundo Adler e Adler (1987), citado por Fino (2003), existem três tipos de observação, que dependem do modo como o investigador se integra no campo de investigação e no seio do grupo (objeto de estudo), diferenciando-os por: observação periférica, observação participante e observação completa.

Para Afonso (2005) “a observação só poderá ser uma técnica de recolha de dados útil e fedidigna, se a informação recolhida não tiver sido controlada ou condicionada pelos pontos de vista e opiniões dos inquiridos, como acontece no preenchimento de questionário e ou nas entrevistas” (p 91).

Ainda sobre a observação participante, nos entenderes de Lassard-Herbert, Goyette e Boutin (2008) um dos instrumentos principais para a observação é o próprio investigador, porque ele poderá “ compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (p. 155).

Contudo, a presença de um investigador num determinado local com sujeitos (objeto do seu estudo) requer alguns cuidados, no sentido dele evitar, o mais possível, quaisquer perturbações ou constrangimentos que possam advir do seu mero comparecimento.

Yin (2005) ainda acrescenta que em certos estudos de caso (os que recorrem à observação participante), os investigadores poderão fazer uma recolha de dados muito relevantes para o seu estudo, mas que para isso, terão de “conseguir uma permissão para participar de eventos ou de grupos que são de outro modo, inacessíveis à investigação científica” (pp. 121-122).

Na observação participante, o investigador pode imiscuir-se no ambiente natural dos atores observados de várias maneiras, seja de uma forma activa ou passiva, em que na primeira, o investigador envolve-se nos acontecimentos e/ou nas atividades dos sujeitos, registando os fenómenos evidenciados numa fase seguinte. Já na observação participante passiva, o observador não participa nas atividades desse ambiente, mas assiste-as do lado externo (“outsider”), registando os dados colhidos durante o período da ocorrência (Evertson & Green, 2008, citado por Lessard-Hébert et al).

Nesta pesquisa, não foi difícil recorrer a esta técnica (observação participante), por diversos factores: Primeiro, porque fui muito bem aceite pelos órgãos de gestão daquela escola, assim como pela professora/coordenadora do grupo e pelo referido coletivo. Julgo que o facto de ter sido aluno deste estabelecimento de ensino e de ter

pertencido à outra geração, deste grupo de teatro, foi determinante para essa aceitação, em segundo lugar, pelo número de indivíduos, pertencentes ao grupo, que tornou a minha presença menos intrusiva (Bogdan & Biklen, 1994), devido à realização de tarefas (dinâmicas) que cada um estava a realizar e devido ao grande espaço onde se realizam essas atividades (ginásio) da escola. Esta observação desenrolou-se de uma forma “mista”, ora participante activa, ora participante passiva, em que houve momentos onde recolhi dados das conversas informais com os sujeitos observados, os quais só foram apontados numa fase posterior à conversa. Quanto à participativa passiva, observei muitas atividades realizadas pelos membros, onde assumi uma posição mais periférica, registando os dados no momento da acção.

#### **4.3.4.2 – Entrevistas**

Na investigação qualitativa existem várias técnicas para a recolha de dados, através das quais, será possível fazer um cruzamento de umas com as outras (triangulação), tal como acontece entre a observação e as entrevistas (Lessard-Hébert et al, 2008).

Para Afonso (2005), a entrevista “(...) é uma das técnicas mais frequentes na investigação naturalista, que consiste numa interação entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por telefone” (p. 97).

Segundo Freixo (2011) existem alguns tipos de entrevista as quais designa por: entrevista não estruturada e entrevista estruturada. No entender deste autor, nas entrevistas não estruturadas, o pesquisador coloca as suas questões ao entrevistado sem seguir um padrão, ou seja, sem fazer uso de qualquer guião previamente elaborado, tendo por isso, a liberdade de adaptar as suas perguntas a determinadas situações, o que por outro lado, tal não é possível nas entrevistas estruturadas.

Há autores<sup>21</sup>, que as designam de: “entrevista orientada para a resposta” (que poderá ser estruturada ou semiestruturada) e/ou “entrevista orientada para a informação” (não estruturada).

Neste estudo, numa fase mais adiantada, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas que partiram de um guião a ser colocado a alguns sujeitos “alvo” com o intuito de dar respostas abertas às questões desta investigação. Posteriormente, numa

---

<sup>21</sup> Lessard-Hébert, M. et al, (2008)

outra fase, o investigador sentiu necessidade de fazer umas perguntas a outros sujeitos, os quais não previu entrevistar, para obtenção de alguma informação “extra”, com a intenção de confirmar a informação recolhida e, deste modo, triangular os dados obtidos a partir das outras formas de recolha e análise de dados.

#### **4.2.4.3 - Diário de Bordo**

O diário de bordo poderá ser uma das ferramentas essenciais na observação do objeto de estudo, através do qual, o investigador pode registar por palavras, textos, símbolos, desenhos e fenómenos, por ele observados.

Fernandes (2002) alega que uma das utilidades deste material não é só o de ordenar uma série de acontecimentos do quotidiano, mas também, o de ordenar “(...) uma série de cognições e de sentimentos que constantemente se produzem no contacto permanente com a vida social local” (citado por Caria (2002), p.26). Contudo, este autor faz uma advertência no uso deste material, mais precisamente no autocontrolo em que o investigador deve apenas registar o que é pertinente para o seu estudo, evitando “obstáculos epistemológicos”.

O diário de bordo (apêndice 3), construído por Brazão (2008) e por mim utilizado, foi um diário de bordo digital (eletrónico), onde aponte os registos de observação do grupo estudado e, em cada nova ficha, havia vários campos de notas, onde colocava o local, a data, o registo das ocorrências, as notas sobre as conversas e ou os comentários feitos pelos elementos do grupo (figura 2).

**Figura 2 - Diário de bordo - Interface de registo das observações**

Este instrumento, de recolha de dados, foi bastante útil, tanto pelo seu fácil manuseamento, assim como pela própria organização de dados.

#### **4.2.5– Análise Documental**

Embora esta técnica não seja muito recorrente nos estudos das áreas de educação ou de ação social, a análise documental poderá ser extremamente importante, na medida em que faculta dados qualitativos que complementam informações colhidas por outras técnicas, isto, quando é “utilizada para “triangular” os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (Lessard-Hébert, 2008, p. 144).

Segundo Ludke e André (1986), tais documentos<sup>22</sup> poderão ser constituídos por: “leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão, estatísticas e arquivos escolares” (p. 38).

---

<sup>22</sup> Neste tipo de documentos e noutros, poderão ser encontradas fotografias do objeto ou do grupo que se está a investigar, como referem Bogdan e Biklen (1994) “as fotografias podem dar uma boa percepção dos indivíduos que já não estão presentes, ou de como certos acontecimentos particulares desse meio eram”(p. 184).

Para Yin (2005), a interpretação dos documentos nos estudos de caso, é importante para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (p. 112).

Neste estudo, foram recolhidos alguns artefactos físicos tais como: o guião da peça de teatro, alguns documentos da escola que referiam, direta ou indiretamente, o grupo de teatro (Regulamento interno de escola) e documentos inerentes ao mesmo (histórico, jornais/diários, *blog*, *facebook*, PAA e outros).

Como já foi referido por Bogdan e Biklen (1994), as fotografias poderão fazer parte da análise documental e, como tal, neste estudo, foram tiradas fotografias (imagens) que demonstram os exercícios práticos desenvolvidos pelo grupo e os trabalhos que surgiram na sequência destes, com o objetivo de descrever e caraterizar os artefactos por eles elaborados.

#### **4.2.6 – Triangulação de dados**

Para fazer a “triangulação”, o investigador terá de recorrer a várias fontes de informação ou a várias técnicas de coleta de dados.

Enquanto processo, uma das vantagens mais significativas da triangulação é o facto de esta recorrer a várias fontes de evidência, sobretudo, no desenvolvimento de linhas convergentes de investigação (Yin, 2005). “Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso, provavelmente, será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2005, p. 126).

De acordo com Stake (2007) a triangulação também poderá ser uma caraterística de um bom estudo qualitativo.

Esta caraterística é um processo que utiliza várias perspetivas para clarificar significados, no sentido em que as observações adicionais podem ser úteis na revisão e interpretação do investigador (Stake, 2007).

Em 1984 Norman Denzin (1994), identificou na sua obra *The Research Act* vários protocolos de triangulação (Stake, 2007). “Para alcançar a confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação, para demonstrar a semelhança de uma asserção, o investigador pode usar qualquer um dos diversos protocolos” (Stake, 2007, pp. 126-127). Os protocolos de triangulação referidos são quatro: “triangulação

das fontes de dados, triangulação do investigador, triangulação da teoria e a triangulação metodológica” (*ibidem*).

Destes protocolos, o que nos parece adequado para o nosso estudo, é o da triangulação das diferentes fontes de dados obtidos que implica “(...) um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes” (Stake, 2007, p. 126).



## Capítulo 5 – Contexto do Estudo

### 5.1 – Caracterização do Meio e da Instituição

A descrição do Meio, em qualquer investigação, poderá ser determinante para relacionar dados e informações com outros factores inerentes ao problema a que se pretende estudar.

Deste modo, o local escolhido para a realização deste estudo é uma escola do Funchal, (re) conhecida pelo seu prestígio e qualidade, (Escola Secundária, ex-liceu de Jaime Moniz) (figura 3) que, desde a sua “formação”, tem vindo a prestar à sua comunidade escolar, uma educação de excelência, devido ao seu legado educacional, cultural e histórico, como refere o seu atual Presidente do Conselho Executivo, o Doutor Jorge Moreira. A sua construção surgiu durante a Monarquia Constitucional (1837-1910), sendo instalada no dia 12 de setembro de 1837.

Figura 3 - Liceu Jaime Moniz (1962)<sup>23</sup>



O atual Edifício-Sede foi edificado durante o Estado-Novo, mais precisamente em 1942, situado na freguesia de Santa Maria Maior, no concelho do Funchal.

Segundo o Doutor Jorge Moreira, através da revista daquela escola, refere que, ao comemorarem os 170 anos da instituição (176 anos atualmente) é um marco importante e sinal de afirmação de “(...) uma grande escola, que se quer de qualidade e de excelência e que seja uma referência de inovação e de sucesso escolar em contexto educacional da RAM” (in Lyceu, 2007, p.3). Esta escola tem como lema: “Tradição,

---

<sup>23</sup> Retirado da fonte: [http://azeferino.web.simplesnet.pt/Funchal\\_antigo/Index.htm](http://azeferino.web.simplesnet.pt/Funchal_antigo/Index.htm)



Excelência, Inovação”, evidenciando que nunca esquecem as suas raízes e princípios idealizados no passado, porque constitui um dos pilares da sua identidade, mas apostando no futuro, abertos à mudança, numa atitude dinâmica, de inconformismo, apostando sempre nas ciências e nas novas tecnologias, numa nova concepção de escola, voltada para a vida, para os valores, para a democracia, para a competência, para a qualidade e exigência e, sobretudo, para a excelência.

Não menos importante, e não esquecendo a vertente cultural nem a formação para a cidadania, a escola oferece um vasto leque de atividades de enriquecimento e de complemento curricular, o qual engloba várias iniciativas, através dos Clubes/Grupos e Projetos, que são reconhecidos, não só pela comunidade desta instituição (figura 4), como por outras externas à mesma.

Para além de ser das maiores instituições de ensino da RAM (em termos de área), esta escola secundária regista um grande número de alunos, oriundos de vários concelhos da região, sendo a sua maioria do Funchal. O acesso a esta, assenta numa rede variada de transportes, uma vez que se situa no centro da cidade, conectando-o a outros pontos da ilha, e também, por estar rodeada de vários serviços (públicos e privados) que vão desde: educação, saúde, segurança e outros.

**Figura 4 - Liceu Jaime Moniz<sup>24</sup>**



### **5.1.1 - O local de ensaios**

Segundo a tradição desta escola, para além da qualidade das aprendizagens, a educação deve passar, também, pela formação de valores e para a cidadania, o que a

---

<sup>24</sup> Fonte: Arquivo pessoal, tirada a 23 de março de 2013 (do teleférico).

leva a oferecer algumas atividades de enriquecimento e de complemento curricular que contemplem várias iniciativas, satisfazendo, por sua vez, aqueles que as procuram.

Sendo o teatro uma dessas atividades extracurriculares, um dos aspetos tidos em conta, foi o espaço, onde o grupo poderia desenvolver as suas atividades práticas, sendo o ginásio o lugar de eleição, por oferecer as melhores condições de espaço e, sobretudo, por haver um palco, apropriado para apresentar os trabalhos realizados pelo coletivo.

Como tal, este espaço, destina-se não só às aulas de Educação Física, como também à realização de eventos culturais e festivos. Contudo, para que haja uma boa gestão de utilização do recinto, deverá ser antes solicitado um pedido de utilização aos órgãos de gestão da escola, para que não haja interferência com as múltiplas atividades decorrentes neste local.

No meu primeiro dia de observação, enquanto aguardava pela chegada dos elementos do grupo de teatro, um dos primeiros apontamentos realizados no meu diário de bordo foi sobre a descrição do ginásio (figura 5), tendo registado o seguinte:

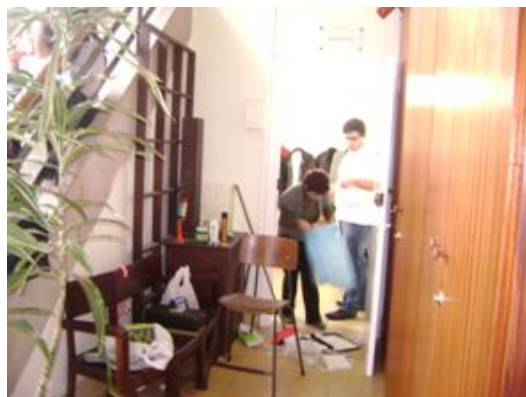
*O ginásio revela ser um espaço bastante amplo e dinâmico, com um volume de 1.300 m<sup>3</sup>, cuja área, é de 260 m<sup>2</sup> e 5 m.de altura; seis janelas (três de cada lado), luz natural controlada por cortinados opacos (blakouts), piso de madeira (tacos) com linhas demarcadas para jogos de voleibol, espaldares de madeira nas duas paredes laterais, colchões de ginástica empilhados uns em cima dos outros, “cavalos”, trampolins e outros materiais necessários para a ginástica e Educação Física. Ao fundo, no centro, existe um palco com duas escadarias laterais (entre o ginásio e o mesmo), onde são apresentadas as mais variadas atividades e trabalhos (peças de teatro, concertos de música, bailados, palestras e outros) e um pano de boca (“cortina” de palco) que abre e fecha manualmente (por roldanas). Por cima deste, em frente, há uma barra com projetores virados para o mesmo. No palco, há duas entradas laterais, que dão acesso aos bastidores e, atrás destes (não visível do lado da plateia), há duas escadarias que dão acesso aos camarins (figura 6) (reservados ao grupo de teatro, ao clube de música e ao clube de dança). Na utilização deste espaço, é da responsabilidade de cada grupo, clube ou outro, o uso do seu próprio material.*

*(diário de bordo, 05 de novembro de 2012)*

**Figura 5 - Ginásio (local de ensaios)**<sup>25</sup>



**Figura 6 - Camarim do grupo de teatro**<sup>26</sup>



### **5.1.2 – A formação do grupo “O Moniz” e os seus seguidores**

O grupo de teatro “O Moniz” foi fundado em outubro de 1990, por um docente de Filosofia, chamado Carlos Varela (figura 7) e por um pequeno grupo de alunos (cinco elementos), que ambicionavam fazer teatro. Desde essa data, o grupo tem vindo a apresentar inúmeras dramatizações, sendo a sua primeira estreia em outubro de 1990, com a peça “Poemas (em) cenários”, baseada nos textos de Eugénio de Andrade e com o Auto da Índia, de Gil Vicente (figura 8), em março de 1991 (no mesmo ano letivo).

**Figura 7 – O professor Carlos Varela (o fundador do “Moniz”)**<sup>27</sup>



**Figura 8 - "Auto da Índia", Gil Vicente**<sup>28</sup>



<sup>25</sup> Fonte: <http://www.jaimemoniz.com/> .

<sup>26</sup> Fonte: Arquivo pessoal.

<sup>27</sup> Retirado da fonte: <http://www.contigoteatro.blogspot.pt/>

<sup>28</sup> Primeiros actores do “Moniz” na sua primeira representação dramática.

Aos poucos, foi ganhando credibilidade e reconhecimento por toda a comunidade escolar e pelo “público” externo à própria instituição. Este grupo já esteve presente em inúmeros encontros de Festivais de Teatro Escolar a nível nacional (Lisboa, Évora, Aveiro, entre outros) e em eventos regionais (Madeira e Porto Santo).

Com a participação e experiência que foram ganhando nesses festivais, também, em 1993, os membros deste coletivo quiseram realizar o I Encontro Regional de Teatro Escolar na RAM para que pudessem “trazer” grupos de teatro de outras escolas secundárias da ilha e até de fora da região. No ano seguinte, em 1994, este encontro passou a ser designado por Festival Regional de Teatro Escolar (FRTE) até o ano de 2000. A partir do ano 2001, em homenagem ao fundador e coordenador do grupo, foi atribuído o seu nome a este festival, passando a ser designado de “Festival Regional de Teatro Escolar – Carlos Varela”, que continua com o mesmo “formato”, com a participação de outros grupos de teatro, de outras escolas.

Ao longo dos anos, foram surgindo outros clubes e projetos, desenvolvidos pelos diferentes grupos disciplinares, com os quais “O Moniz” tem vindo a colaborar e vice-versa.

O “Moniz” tem trabalhado e apresentado algumas peças (adaptadas pelos membros do grupo), baseadas nos textos de vários autores<sup>29</sup>, estudados em contexto de sala de aula, nomeadamente; Gil Vicente, Bernardo Santareno, Fernando Pessoa, Florbela Espanca, Luisa Dacosta, Luis Sttau Monteiro, António Gedeão, Aristófanes, Jaime Salazar Sampaio e outros, incluindo musicais de filmes ou de teatro, como “A song for a Vampire” (figura 9), baseado no filme “Drácula”, de Bram Stoker, o Moulin Rouge, o Glee, o Grease, entre muitos outros.

---

<sup>29</sup> Alguns destes autores já não fazem parte dos programas atuais, nem é obrigatório a apresentação de trabalhos que tenham a ver com os programas dando, assim, a possibilidade dos alunos explorarem outros temas e conteúdos.

Figura 9 - Musical "Song for a Vampire"<sup>30</sup>



De igual forma, o coletivo tem participado em festivais e eventos promovidos por outros grupos de teatro (Teatro do Sol), da Ponta de Sol, que por motivos alheios, já não existe, em apresentação de *sketchs* na RTP Madeira (Programa Irreverências) e na colaboração em peças de teatro da Companhia “Contigo Teatro”<sup>31</sup>.

Em outras conversas (informais) que fomos tendo no início da investigação, com intuito de adquirir mais dados sobre o grupo e de confrontar com outros já recolhidos, a atual coordenadora do grupo referiu que:

*O grupo de teatro escolar “O Moniz” já existe há 21 anos, pelo qual passaram quatro coordenadores, todos eles, professores de diferentes áreas curriculares e, centenas de alunos que participaram de forma voluntária nas atividades desenvolvidas, aquando da sua atividade profissional ou académica nesta escola.*

*(diário de bordo, 05 de novembro de 2012)*

Fazer uma descrição desta comunidade torna-se complexa, porque os elementos que fizeram parte dela não são os mesmos face aos elementos atuais<sup>32</sup>. Contudo, a forma como estes indivíduos se organizam continua a ser idêntica ao que era na altura em que “O Moniz” foi fundado, reunindo-se de forma regular, continuando a partilhar interesses comuns e a reportar as suas atividades de forma cooperativa e colaborativa, entre eles e

---

<sup>30</sup> Atuação do musical por ex-membros do Moniz em 1993. Fonte: Arquivo pessoal.

<sup>31</sup> Esta companhia de teatro surgiu em janeiro de 1999 por vontade de antigos elementos do grupo de teatro escolar “O Moniz” e do seu coordenador Carlos Varela, com o intuito de dar continuidade às atividades dramáticas e teatrais, após a conclusão do secundário.

<sup>32</sup> É um grupo cíclico, mas que mantém os mesmos princípios definidos pelos primeiros elementos do grupo. Esta atividade (teatro) continua a ser o domínio pelo qual os membros da comunidade se interessam, criando uma base comum para o trabalho coletivo e o desenvolvimento de uma identidade.

entre outros grupos, contribuindo para que esta atividade cultural, pelo menos, enquanto houver esse gosto e vontade de querer fazer teatro.

Apesar de muitos ex-membros não terem qualquer contacto “físico” com o atual grupo, quer por motivos pessoais, quer profissionais, todos eles, quase sem exceção, não conseguem ficar indiferentes ao grupo de teatro “O Moniz”, seja pela experiência de representar, seja pelas relações interpessoais que tiveram com os elementos da sua geração.

Ainda hoje, muitos deles, relatam as suas vivências e conhecimentos resultantes dessa experiência, que contribuiu para a sua atividade académica, pessoal e profissional.

É neste sentido, que a coordenadora F.F, na sua entrevista, enaltece e reconhece o impacto que este grupo teve e continua a ter na vida académica e profissional dos estudantes e dos professores, que fazem e fizeram parte do mesmo, como a própria afirmou na sua entrevista:

*Quem passa por este grupo de teatro, jamais o esquece. Todos os ex-alunos que conheço e que não conheço, mas outras pessoas conhecem o dizem, salientam que foi uma experiência deveras importante nas suas vidas e que, atualmente, quando ouvem falar do mesmo, recordam-se de atividades e dos momentos que viveram nessa altura, assim como, do contributo e o impacto que teve nas suas vidas.*

*(entrevista à coordenadora F.F no dia 21 de fevereiro de 2013)*

Um dos aspectos que considero<sup>33</sup> bastante positivo, consequente da minha participação neste grupo, foi o facto de ter “trabalhado” numa base de interação com os meus colegas, num clima de confiança, de respeito, de colaboração e cooperação e, sobretudo, de muita alegria, aspetos que contribuíram não só para atingir com sucesso os objetivos traçados pelo grupo, como fizeram desencadear novas descobertas intra e interpessoais, novas aprendizagens e verdadeiras amizades, as quais perduram até hoje.

Estas e outras caraterísticas são muito evidentes no grupo atual, onde me revejo e aos meus ex-colegas de alguns anos atrás, não só pelas aprendizagens que decorreram da atividade, mas, sobretudo, pela atividade de interesse que todos tínhamos em comum, ou seja, pelo gosto de representar, por interpretarmos imensos personagens, que ganhavam “corpo”, fruto da nossa imaginação e criatividade, onde podíamos construir

---

<sup>33</sup> Esta afirmação é feita na 1ª pessoa, uma vez que eu fui membro do Moniz durante 3 anos consecutivos (entre os anos letivos de 92/93 a 95/96), para além disso, tenho acompanhado o trabalho de outras gerações posteriores à minha.

artefactos sem que nos recriminassem ou que, simplesmente, fossem impostos por alguém com mais sabedoria. Na experimentação e respetiva construção de materiais/artefactos, recebíamos quase de imediato o *feedback* dos nossos colegas (incluindo o professor, que era muito mais que isso) sobre o que estávamos a fazer, na tentativa de corrigi-los e melhorá-los.

Deste modo, são cada vez mais evidentes as características de uma Comunidade de Prática presentes neste coletivo, e foi nesse sentido, que me levou como, investigador, estabelecer conexões sobre a organização e dinâmica de grupo entre os elementos atuais com os testemunhos e relatos de ex-membros do Moniz, de outras gerações, incluindo a minha própria experiência pessoal, como fiz referência atrás e farei no decurso deste trabalho.

Como ainda mantenho o contacto com alguns deles, os da minha geração, e tive acesso ao contacto de outros, (através de redes sociais, inclusivé pelo *blog* e o *facebook* do próprio grupo), não foi difícil obter informações sobre as suas experiências, resultantes da atividade praticada naquela comunidade, as quais possibilitam estabelecer essa “ponte” entre as várias “gerações”, como, também, o de encontrar características, próprias de uma Comunidade de Prática, que constarão neste tópico e nas respostas às questões de investigação.

Assim, e de acordo com esses testemunhos, sobre o impacto que teve “O Moniz” nas suas vidas, um dos primeiros e ex-membros da minha geração respondeu o seguinte:

*(...) mas a escola da minha vida não seria completa se não tivesse tido o privilégio de pertencer (digo pertencer e nao ter pertencido, pois considero que o grupo somos todos nós que por lá passámos), ao "O Moniz" e ter tido como mentor o mestre Carlos Varela!*

Duarte Araújo.

*(testemunho de um ex-membro do Moniz, (1990 – 1994), consultado no dia 10 de julho de 2013).*

Outro ex-elemento, da mesma geração, referindo-se ao coordenador, respondeu que:

*Fazer parte de um percurso tão especial, sensível e com orientação do saudoso Carlos Varela, transformou por completo toda minha carreira artística.*

*Passados quase cerca de 20 anos, desde aquele primeiro dia de ensaios do espetáculo AUTO DO GIL, onde me estreei no grupo O MONIZ, no festival de teatro escola vicentino, no Teatro a Barraca, com o personagem Deus Mercúrio, agradeço todo o ensinamento que me foi passado. A qualidade e profissionalismo que ele sempre nos incutiu, contribuiu sem dúvida alguma para que*

*eu ainda, agora na cidade do Porto, continuar profissionalmente esta profissão tão árdua, mas gratificante, ensinando-me a nunca desistir. O MONIZ, para sempre.*

*Edgard Fernandes*

*(testemunho de um ex-membro do Moniz, do ano (1993 -1996), consultado no dia 10 de julho de 2013).*

Outro elemento de outra geração posterior à minha, referiu que:

*O teatro ajudou-me em todos os aspetos da minha vida, os meus melhores amigos conheci-os no teatro “O Moniz” e, para além disso, estou na área de trabalho que adoro, graças a um workshop que houve num dos encontros de teatro.*

*Marina Ornelas*

*(testemunho de um ex-membro do Moniz, do ano 1999/2000 – 2002, consultado no dia 11 de julho de 2013).*

A Marina Ornelas é técnica de audio visuais e trabalha para a DRE, e todos estes anos, tem sido solicitada para filmar os espetáculos do Moniz na altura do festival.

Estes “testemunhos”, de vários ex-membros, de diferentes gerações, contribuem para a nossa fundamentação, estabelecendo “pontes” e pontos, essenciais, entre esses e os atuais elementos, com o propósito de os aglomerarmos num só grupo (O Moniz), visto que os mesmos tinham interesse pelo mesmo domínio<sup>34</sup> a que diz respeito, neste caso, o teatro.

Nestes comentários, o “líder” do grupo (talvez por ser o professor), é muitas vezes pronunciado pelos restantes membros, que o reconhecem como tal. Todavia, as sugestões e opiniões sobre a atividade ou qualquer função inerente à mesma, eram partilhadas entre todos os membros, onde cada um escolhia a tarefa onde se sentia mais vocacionado ou que mais gostava, ora assumindo uma posição de maior ou menor destaque, mas com a mesma importância que qualquer outro.

Além disso, é notório verificar que o “Moniz” influenciou na decisão de alguns destes elementos, que passados 22 anos, estão na área escolhida, outros que não seguiram teatro, mas que fizeram amizades que perduram até hoje e que aprenderam a trabalhar em grupo e em colaboração, que aprenderam técnicas, que mesmo sem saber o seu conceito, puseram-nas em prática (de forma intuitiva), reconhecendo mais tarde, a sua utilidade, como iremos verificar noutros comentários mais adiante.

---

<sup>34</sup> Um dos elementos que caracteriza uma CdP (Wenger, 1991).



### 5.1.3 – Fazer teatro para quê?

Como já referimos, de forma sucinta, no capítulo 1, são muitas as vantagens de se “praticar” esta atividade cultural e artística e, basendo-se no atual Plano Anual de Atividades (anexo 3) do “Moniz”, “trata-se de um espaço, cuja finalidade, é o desenvolvimento de competências através de diversas atividades que permitam”:

- Desenvolver a consciencialização e o domínio respiratório e vocal;
- Utilizar a linguagem vocal e corporal para expressar sentimentos e ideias;
- Questionar a realidade a partir de improvisações, tendo como suporte as vivências pessoais, a observação e interpretação do mundo e os conhecimentos do grupo;
- Desenvolver a postura, flexibilidade e mobilidade corporal;
- Enriquecer o uso da palavra pelo desenvolvimento dos aspetos ligados à dicção, sonoridade, ritmo, intenção e interpretação;
- Incentivar a pesquisa e a seleção do material adequado para a construção de personagens, cenas e projetos teatrais;
- Estimular saberes tecnológicos ligados à luminotecnia, sonoplastia, imagem e a formas plásticas como produtores de sinais enriquecedores da linguagem teatral;
- Estimular a reflexão individual e coletiva sobre o trabalho em curso;
- Incentivar a responsabilização no seio do grupo, e do grupo no grupo alargado;
- Trabalhar a dinâmica de grupo;
- Estimular a adaptação com diferentes grupos de trabalho;
- Promover o respeito pelas regras estabelecidas e adequadas a cada atividade;
- Estimular o respeito pela diversidade cultural;

(PAA do grupo de teatro “O Moniz” (p.1), consultado a 12 de dezembro de 2012)

Para além destes objetivos, a coordenadora acrescentou outros que conseguem abarcar não só aos elementos do grupo, como também à restante comunidade escolar, aquando da apresentação dos trabalhos do grupo ao “público” em geral, tais como:

- *Promover a partilha e a troca de experiências entre grupos;*
- *Divulgar o teatro junto das camadas mais jovens da população;*
- *Educar os jovens para a assistência de espetáculos;*
- *Fomentar o gosto e interesse por textos dramáticos de obras presentes ou não nos conteúdos programáticos escolares (secundário).*

(Entrevista à coordenadora F.F no dia 21 de fevereiro de 2013)

O Teatro ou a Expressão Dramática, infelizmente, ainda são muitas vezes, áreas “ignoradas” e subvalorizadas pela sociedade, inclusivé por profissionais relacionados com a Educação e por alguns governantes, que insistem noutras áreas consideradas, por eles, mais importantes, esquecendo e menosprezando o gosto, o interesse, o talento dos discentes que se interessam pelas mesmas, as quais lhes conferem certos conhecimentos e aptidões que outros conteúdos programáticos, por via instrucionista, jamais possibilitarão.

São nas Comunidades de Prática, onde realmente as pessoas se juntam por interesses comuns, criadas em torno de vários objetivos, uns de cariz mais lúdico, outros com carácter mais profissional e/ou pessoal. Neste caso, em especial, (teatro) apesar de ser um grupo de teatro escolar, tal não significa que não tenha credibilidade e seriedade nos seus trabalhos que, inclusivé, beneficia o seu desenvolvimento pessoal, académico e profissional.

Ler, escrever e contar são competências (básicas), essenciais para qualquer indivíduo poder interpretar o mundo à sua volta. Contudo, parece-nos que tais competências, ainda, não são suficientes para promoverem alterações nos sujeitos, nos seus modos de ser, de comunicar e de estar em sociedade.

É neste sentido, que as atividades complementares ou extracurriculares, neste caso, o Teatro, poderão ser uma mais-valia para os aprendentes (alunos e professores), que visam despertar e /ou melhorar algumas competências que a escola tradicional não lhes consegue facultar, por diversos factores, como por exemplo: turmas enormes, programas extensos, com alguns conteúdos sem nexos e sem qualquer utilidade prática, excesso de burocracias, falta de tempo para o diálogo, entre outros aspetos, próprios do sistema tradicional e instrucionista.

Com o intuito de tentar compreender em que sentido poderão, tais atividades (extracurriculares) desenvolverem práticas inovadoras, numa entrevista aos sujeitos inquiridos, foram estas as suas respostas:

*No meu entender, as atividades extracurriculares, em contexto escolar, são deveras importantes, porque podem servir de complemento aos ensinamentos dos currículos escolares e permitem que os alunos exerçam outras capacidades que raramente são aproveitadas nas salas de aulas. Além da criatividade, da cooperação e do trabalho de grupo existente, são notórias as competências pessoais que se desenvolvem ao longo do tempo passado nessas atividades. Dando como exemplos (...) um aluno, num grupo de teatro, adquire desenvoltura na comunicação, aprende a controlar a voz e, para mim, o mais importante, devido à área de que trabalho normalmente, a colocar-se*

*num corpo exterior ao seu, ou seja, através da construção de uma personagem, idêntica ou completamente diferente à nossa personalidade, tentamos apreender os sentimentos, emoções, pensamentos e traços de personalidade de outros, relativamente perto ou distantes. Ao colocarmo-nos no papel daquelas pessoas deixamo-nos de nos tornar juízes da(s) sociedade(s) e das pessoas, constituindo-se, dessa forma, melhores cidadãos, mais pacientes e mais conscientes, enfim, mais sociáveis.*

(entrevista a um dos membros do Moniz, B. C. no dia 21 de fevereiro de 2013)

Para a mesma questão colocada à coordenadora do grupo de teatro, a mesma acrescentou que:

*Nas atividades relacionadas com o teatro permitem aos alunos desenvolverem competências no nível da oralidade, da expressão corporal, do à vontade para falar em público ganhando, de igual modo, autoestima. Temos alguns alunos que quando chegam ao grupo, mal se ouve a sua voz e, no final do ano letivo, todos notam a diferença, incluindo os professores do aluno. Temos, também, alunos com dificuldades a nível de relacionamento com os outros e torna-se visível o seu desenvolvimento ao longo do ano...acho que estas atividades, assim como as atividades desportivas deveriam ser incentivadas. Se calhar, como noutros países, a entrada na Universidade também podia ter em linha de conta a participação dos alunos em atividades extracurriculares, sobretudo num mundo em que cada vez mais os alunos estão virados para as novas tecnologias, conectando com outros, quase apenas pelo computador. A importância do contacto com os outros não pode ser substituída pelo contacto através de um computador. As relações interpessoais só têm a ganhar com isto.*

(Entrevista à coordenadora F. F no dia 21 de fevereiro de 2013)

Ainda, na perspetiva de outra professora e coordenadora de um grupo de teatro, de outra escola, que pela primeira vez, coordenou e participou no Festival Carlos Varela, a respeito desta questão, referiu que:

*Os clubes de teatro deveriam começar desde cedo. As crianças não conhecem o seu corpo, não avaliam expressões sociais (...) as crianças? E os adultos não serão assim? Quantas pessoas errantes neste mundo, sem olhar para o outro, sem olhar e ver que o outro precisa de ajuda? O teatro, permite-nos ver isso, o teatro rasga horizontes, abre as portas para o Ser.*

(entrevista à professora e coordenadora do grupo de teatro da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, no dia 12 de março de 2012).

Parece-nos que o teatro, por si só, é já propício e favorável para formar potenciais Comunidades de Prática, porque envolve várias pessoas (quanto mais

heterogéneo melhor) e implica práticas, que só terão bons resultados, se todos esses elementos aprenderem e trabalharem em conjunto (interação social), construindo um conhecimento que é partilhado por todos, que visa melhorar e aprender mais sobre esta prática.

#### **5.1.4 – O Festival de teatro Escolar - Carlos Varela**

Como já foi referido, anteriormente, este evento já se realiza desde 1993, dois anos após a constituição do grupo.

Ainda nos dias de hoje, o Festival Regional de Teatro Escolar (Carlos Varela), produzido pelo, “Moniz” continua a ser acarinhado e a ter o apoio dos órgãos de Gestão da Escola e da Secretaria de Educação e Recursos Humanos, afirmando estes que as atividades culturais deverão fazer parte da vida dos estudantes e destas serem realizadas nas escolas.

Para dar uma noção de como se realiza, anualmente, este festival, registei no meu diário de bordo, de forma descritiva, a dinâmica que este gera junto das comunidades internas e externas da escola, como se pode verificar nas figuras (anexo 9) e no seguinte apontamento:

*No dia 11 de março de 2013, pelas 20:15, “a sala de espetáculos”- o ginásio- encontrava-se apinhado de público para assistir ao espetáculo de abertura do festival, pelo grupo anfitrião (O Moniz). Na plateia, estavam alunos, professores, encarregados de educação, pais, membros do órgão de Gestão, público externo à escola, profissionais da Comunicação (televisão, rádio e jornais) e membros da Secretaria de Educação e outros serviços a ela afetos, como a Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (figuras 10, 11,12, 13).*

*Enquanto o espetáculo não começava, os media iam entrevistando algumas pessoas presentes, inclusivé ao presidente da escola, aos membros da Secretaria Regional da Educação, à coordenadora do evento (teatro), à coordena do clube de dança e a alguns anónimos...*

*Mais tarde, após o espetáculo, os atores juntaram-se ao público com o objetivo de cumprimentarem os seus amigos, familiares e professores. É visível o momento de alegria e de grande satisfação.*

*(diário de bordo, 11 de março de 2013)*

**Figura 10 - Entidades oficiais**



**Figura 11 - Público (plateia)**



**Figura 12 - Membro do "Moniz" com familiares**



**Figura 13 - Docentes, coordenadora, amigos e alunos**



No discurso oficial de abertura do festival, por norma, são proferidos alguns comentários sobre este evento e, em especial, sobre a atividade cultural praticada, tendo o senhor Presidente do Conselho Executivo (figura 14), desta escola, referido o seguinte:

*Nós somos uma escola de preferência, mas não só pelas notas dos alunos, como também pelas atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular, uma educação para os valores e para a cidadania. A nossa referência na escola está virada para a cultura, para o espírito crítico e empreendedor e pelos valores. Por tudo isso, creio que o teatro é uma das atividades que desperta e melhora as competências necessárias para aprimorar essas mesmas competências.*

(diário de bordo, 11 de março de 2013)

Também, sobre este evento e sobre o teatro na escola, o senhor Secretário Jaime Freitas (figura 13) comentou o seguinte:

*Os alunos não são máquinas e têm de ser pessoas em todas as suas dimensões, têm que aprender a crescer como pessoas, com o cumprimento de direitos e de deveres. Queremos uma escola com valores e, por isso, faz todo o sentido ter uma escola cultural. As escolas que acreditam neste tipo de atividades, é claro, que continuarão a ter apoios da nossa parte.*

(diário de bordo do dia 11 de março de 2013)

**Figura 14 - Entidades oficiais<sup>35</sup>**



Numa outra fase, a coordenadora F.F. já tinha comentado que o coletivo é fortemente reconhecido pela comunidade escolar da Jaime Moniz (escola) e pelas escolas que ali são representadas, através dos seus grupos de teatro, para além de outras pessoas, que estejam interessadas neste tipo de atividade<sup>36</sup>, as quais se juntam neste evento, como a mesma proferiu na sua entrevista:

*Creio que o grupo é reconhecido por outros grupos de teatro essencialmente e por pessoas ligadas a esta área. O diretor executivo da nossa escola reconhece o nosso trabalho e é um grande defensor das atividades extracurriculares.*

(entrevista à coordenadora F.F. no dia 21 de fevereiro de 2013)

---

<sup>35</sup> (Da esquerda para a direita) – O Presidente do Conselho Executivo da Jaime Moniz (Doutor Jorge Moreira) e o Secretário Regional de Educação e Recursos Humanos (Jaime Ramos). Retirado da fonte: <http://omoniz.blogspot.pt/>

<sup>36</sup> Silva, F. (2002) distingue entre Comunidade de Prática e comunidade de interesse. Em relação ao teatro, a comunidade de interesse é aquela cujo coletivo junta-se para assistir a um espetáculo teatral, simplesmente pelo interesse partilhado por esses membros, já na Comunidade de Prática um grupo de atores pode “porventura se organizar e refletir sobre a sua experiência e prática teatral” (p.11).

Outra forma de reconhecimento deste festival, com destaque para o trabalho elaborado pelos membros dos grupos de teatro, é o de premiar simbolicamente os alunos/atores e respetivos coordenadores, havendo um certificado de participação para todos os grupos e um “troféu” para os que se destacaram no seu trabalho, sendo atribuído um prémio para: melhor ator/atriz; melhor encenação, melhor texto, melhor realização plástica, prémio Carlos Varela, menções honrosas, entre outros, cujo objetivo é dar o valor pela autenticidade, pelo trabalho criativo que mais se evidencia em cada festival e reconhecer o “talento” que muitos dos participantes não imaginavam possuir, mesmo que o principal objetivo de cada grupo não seja o de formar atores. Por isso, as instituições<sup>37</sup> participantes, que têm esse propósito (com disciplinas direcionadas para essa área), apenas, participam como convidados e nunca como “concorrentes” no concurso. O júri é composto por elementos ligados a várias áreas do teatro ou que, de algum modo a ele já estiveram ligados.

Numa entrevista não planificada a um dos jurados, sobre o seu papel e a realização do próprio evento, o mesmo comentou que:

*Dá-me um prazer enorme em estar presente neste festival já há largos anos, como júri, no sentido de ver gente que já estive em anos anteriores, ou que está presente e/ou que está agora e irá estar nos anos seguintes e o constatar e evidenciar que o teatro é vivência...é das poucas artes que se pode vivenciar in loco. Pedagogicamente, acho que os alunos que participam nestas atividades ganham algo mais que os outros. Na parte da avaliação, há um conjunto de parâmetros que temos de avaliar, mas tento estravar estes itens porque há situações que não é o papel de melhor ator ou atriz que está em causa, até porque se trata de um festival de teatro escolar, daí que não podemos estar limitados a esses parâmetros de avaliação, mais técnicos.*

*(entrevista a um dos membros do júri, no dia 12 de março de 2013)*

Outra opinião, sobre este evento, parte de uma professora desta escola, que já é uma presença assídua desde a formação do grupo até os dias de hoje a qual comentou o seguinte:

*É um festival que regista uma plateia muito interessada e assídua. As sessões esgotam a capacidade do Ginásio não só com alunos e professores da Jaime Moniz como das Escolas participantes. Os pais e Encarregados de Educação têm uma presença frequente e em grande número o que denota interesse pelas atividades artísticas e de complemento curricular que os*

---

<sup>37</sup> Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira ou a Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia.

*filhos integram e desempenham. Sou uma espetadora atenta e assídua dos espetáculos e é com muita satisfação que constato o evoluir dos atores, da cenografia e dos trajes utilizados.*

*Elisabete Cró*

*(comentário de uma professora da Jaime)*

Podemos constatar que o Festival de Teatro Carlos Varela é já uma referência para muitas pessoas, não só para os familiares e amigos dos membros dos grupos de teatro, assim como para grupos mais específicos, ligados à educação, ao mundo do espetáculo e das artes, uma vez que as reúne e concentra neste espaço, sendo deste modo, um evento cultural de interesse comum para todos, o que Artur Ferreira da Silva designava por comunidade de interesse, cujos sujeitos “têm certo interesse em comum- por exemplo, teatro-, mas nem por isso constituem uma Comunidade de Prática, porque não o praticam” (2002, p.10).

Uma CdP é composta por um grupo de indivíduos que têm a mesma característica de uma comunidade de interesse, em que todos estão interessados pelo mesmo domínio, mas estes fazem coisas, “(...) refletindo e partilhando ideias acerca do que estão a fazer, dia a dia, durante um período substancial de tempo, envolvidos num processo de aprendizagem situada”(Ferreira & Valadares, 2011, p.p 13-14).

Julgamos que é pelo forte empenho e interesse de todos os membros que passaram por este grupo, que deram o seu contributo nos mais variados trabalhos que o Moniz tem vindo a apresentar, assim como pela dinâmica que o mesmo tem suscitado, envolvendo várias comunidades, o que é reconhecido por todos, mantendo, deste modo, a existência e continuidade do grupo, ou seja, a sua ”autosustentabilidade”.

## **5.2 – Caraterização do objeto de estudo – (o grupo atual)**

No ano letivo 2012/13, o atual grupo de teatro “O Moniz” é constituído por 20 membros, incluindo a sua coordenadora e professora, a doutora F.F, com idades compreendidas entre os 15 e os 45 anos. A professora F.F é licenciada em Física e Química e pertence ao grupo 510; possui o Mestrado em Astronomia e Arte e leciona há vinte e quatro anos, mas nesta escola, apenas há oito. O convite para coordenar o grupo surgiu por parte dos órgãos de Gestão da Jaime Moniz, por saberem que a mesma possui alguns conhecimentos e, sobretudo, o gosto por esta área (Teatro), ficando ela, deste modo, com uma redução de horário na sua componente letiva. Esta substituição



deu-se pela necessidade de dar continuidade a esta atividade extracurricular e apoiar o grupo de teatro “O Moniz” que já é uma referência para aquela comunidade escolar e de não deixar “morrer” o excelente trabalho desenvolvido pelos ex-coordenadores e ex-membros deste coletivo.

Relativamente aos restantes membros, alguns deles, já não se encontram a estudar nesta escola, a maior parte a frequentar a Universidade da Madeira (Uma), mas continuam a integrar o grupo “O Moniz” do qual já fizeram parte, aquando da sua frequência, naquele estabelecimento de ensino.

No caso do membro B. C. que é licenciado em História, encontra-se a concluir o Mestrado na mesma área, na faculdade de Coimbra, presta apoio na direção de atores, encenação, representação e noutras funções; o terceiro elemento que apoia na coordenação é a “Mulher 1”<sup>38</sup>. que é aluna de Psicologia na Universidade da Madeira (UMa), a qual colabora nas coreografias (dança), na tradução de textos estrangeiros de musicais para português e em outras funções. Existe outro membro, o M.P. que estuda na UMa e que se encontra na mesma situação que os dois colegas anteriores, dando o seu contributo, apenas, como ator, mas que em casos excecionais, realiza outras atividades. Também há o caso de duas alunas; a “Mãe” e a “Rapariga 2” que já concluíram o 12º ano, mas encontram-se a fazer melhoria de nota numa das disciplinas para concorrerem ao Ensino Superior. Em relação aos restantes membros, provêm das várias áreas curriculares de níveis diferentes, como refere a coordenadora F.F na sua entrevista.

*Os alunos são de diversas áreas curriculares, mas a maior parte vem do agrupamento de ciências e tecnologias.*

*(entrevista à coordenadora no dia 21 de fevereiro de 2013)*

Segundo F.F, o sucesso da longevidade deste grupo, para além do contínuo apoio do Conselho Executivo, deve-se, também, ao espírito de grupo que é importante para todos os elementos desta comunidade, não havendo praticamente distinções entre professor e aluno, onde todos aprendem com todos, com mais ou menos experiência, e quanto maior for a diversidade, melhor será a troca de ideias e de conhecimentos entre eles, daí não haver restrições na inclusão ou integração de novos membros no grupo, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, de diferentes faixas etárias e de

---

<sup>38</sup> Nome da personagem.

classes sociais distintas e com algumas particularidades e necessidades especiais, porque se trata, segundo ela, de um grupo inclusivo. A este respeito, numa das minhas observações, notei que um dos elementos se levantava de vez em quando (várias vezes e em vários ensaios), para andar às voltas pelo ginásio, sem interromper os colegas ou o exercício que executavam e depois volta a se sentar no círculo, o que me levou a perguntar à coordenadora, o porquê daquele comportamento, tendo ela respondido que:

*Este elemento já está no grupo há 3 anos e agora está muito melhor e os colegas, como já o conhecem bem, já nem ligam, porque sabem que é uma necessidade que o mesmo tem. No início era uma constante, mas agora é muito menos. Este elemento tem síndrome de Asperger.*

*(diário de bordo, 19 de novembro de 2012)*

A coordenadora acrescentou que este indivíduo quando passa por alguns problemas pessoais, externos à escola, recorre à ajuda dos seus colegas do Moniz.

Relativamente à atribuição de tarefas, todos desempenham uma ou várias funções, que seja ela qual for, é tão importante quanto outras, as quais (em raras exceções) são atribuídas não só de acordo com a sua experiência como da sua própria vontade. No que respeita à atribuição dos personagens de uma peça, por exemplo, é feita mediante a sua caracterização física (não é importante, mas ajuda), pela sua capacidade de memorização, pela sua responsabilidade, sendo essa seleção, feita pelos próprios membros, durante os exercícios práticos, onde todos reconhecem e “avaliam” as capacidades de cada um, ou seja, os alunos são avaliados pelos seus pares. No entanto, quando não chegam a um consenso, a última opinião é dada pela professora, fazendo-lhes reconhecer as capacidades e limites de cada um, sobretudo, na escolha dos personagens que os mesmos terão de representar, fora outras funções que têm de assumir e responsabilizar-se.

Também é desta opinião, a coordenadora de um grupo de teatro, de outra escola, que participou no Festival, quando se pronunciou sobre o trabalho colaborativo presente no seu grupo, defendendo que:

*Esta questão do trabalho de equipa, de camaradagem, o olhar para o outro, o saber dar a opinião ao outro, no sentido de crítica construtiva, em que eles dizem : “ Olha, se calhar, se fizeres assim e não daquela maneira, seria melhor, não achas?” Portanto, há uma interação muito saudável. Já, a relação docente/aluno, transforma-se num dever de experiências, invisível. Eu nem consigo colocar em palavras a relação que há entre professor/aluno. Há uma osmose, aqui não sou só a mentora ou professora...sou mais que isso.*

*(entrevista à professora e coordenadora do grupo de teatro da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, no dia 12 de março de 2012).*

Nesta pesquisa refere-se muito o trabalho colaborativo e cooperativo, visto que o nosso objeto de estudo é um grupo de teatro e, por isso mesmo, interessa-nos perceber como é que os seus membros constroem o conhecimento. Com base nestes e noutros comentários/registos acerca dos grupos de teatro em questão, não se podia falar de trabalho colaborativo se implicasse apenas uma divisão de trabalhos, em que cada membro cumpria a sua parte, antes pelo contrário, trata-se sim de um estado em que os vários colaboradores fazem um esforço em simultâneo (em sincronia) para debaterem a mesma questão ou resolverem o mesmo problema (Paul, Brna, 1996). Por outras palavras, os membros deste grupo trabalham de forma colaborativa continuamente, atuando sob processos de cooperação, partilhando conhecimentos, ideias, sugestões e artefactos, com o objetivo de resolverem problemas em conjunto.

Tal como acontece nas CdP, o trabalho colaborativo sugere uma interação entre os seus membros. Deste modo, relembremos um dos pressupostos da teoria de Vygotsky, em que o sujeito só aprende e se desenvolve quando interaje com outros sujeitos, cujo desenvolvimento psíquico ocorre do plano interpsicológico para o plano intrapsicológico (Vygotsky, 1978).

Na realidade, o que mais interessa na aprendizagem é a construção de conceitos pelos próprios sujeitos, em que estes mobilizam redes conceptuais para a elaboração de novos conceitos, e em interação com os outros, atuam na sua ZDP<sup>39</sup> (Fontes & Freixo, 2004).

Independentemente das diferenças entre estes dois conceitos, seja o trabalho colaborativo, seja o trabalho cooperativo, ambos estão bem presentes nas seguintes respostas às perguntas de investigação.

---

<sup>39</sup> Conceito definido por Lev Vygotsky - ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal)

## **Capítulo 6 – Resposta às questões de investigação com base na descrição daquela cultura**

Partindo do conceito de Comunidade de Prática, proposto por Wenger (1991), e não esquecendo as três dimensões que a consignam (Domínio, Comunidade e Prática), interessa-nos verificar como é que estes membros, (alunos e professores) partilham uma paixão/gosto por uma atividade, que posta em prática, num estado de trabalho colaborativo e cooperativo, por meio de uma interação intensa e constante, possam estes aprofundar os seus conhecimentos e o “(...) que isso poderá representar nas suas vidas e para as suas comunidades” (Wenger, 1991, p. 98).

O reportório partilhado, sendo a terceira característica de uma CdP, emerge das influências recebidas entre os elementos do grupo, incluindo a construção conjunta de princípios de atuação, das sugestões por eles apresentadas, num clima de negociação e dos artefactos produzidos nessa atividade prática.

É neste sentido, que tentaremos dar resposta às questões de investigação, cruzando os dados colhidos, resultantes do estudo empírico, com outros da respetiva literatura recomendada e específica, identificando as características deste coletivo com as de uma Comunidade de Prática.

Não obedecendo a ordem dessas características, começo por explicar o reportório partilhado (“*the shared repertoire*”), através dos artefactos construídos pelo “Moniz”, elaborando a seguinte questão:

### **6.1 - Que artefacto(s) apresentou o grupo nessas atividades, enquanto contributo(s) de um reportório partilhado?**

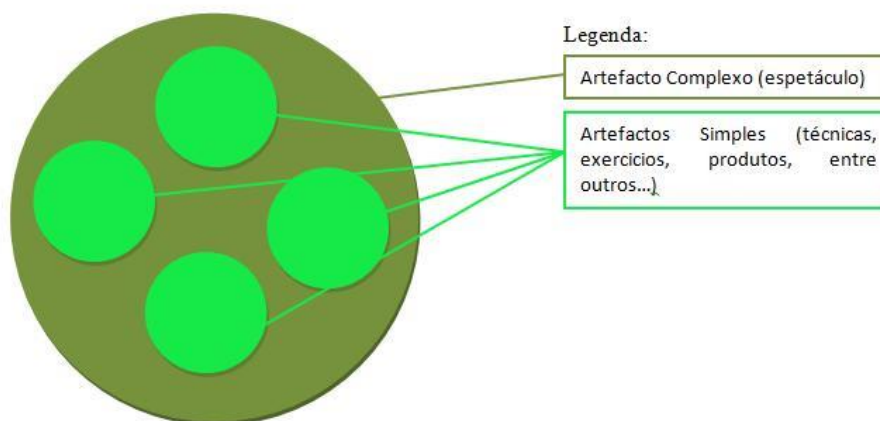
Neste subcapítulo, serão apresentadas as propostas das atividades desenvolvidas pelo grupo de teatro “O Moniz”, com o intuito de identificá-las e descrevê-las como um reportório partilhado entre os seus membros, que a partir das suas rotinas, do seu desempenho e do modo de fazerem as coisas inclui, também, as ferramentas por eles utilizadas.

Seguindo a sequência cronológica do PAA<sup>40</sup>, é feita a descrição de cada artefacto separadamente.

Se o relatório partilhado é aquilo que os membros de uma CdP produzem em comum, considerou-se o espetáculo (peça dramática) como um artefacto complexo, porque inclui outros artefactos (técnicas, exercícios, linguagem, ferramentas, entre outros), designados de artefactos simples, ou seja, enquanto que o primeiro (principal) apela para um trabalho colaborativo<sup>41</sup> (entre todos os elementos do grupo), os artefactos simples emergem do trabalho cooperativo (entre pares ou pequenos grupos) e do trabalho individual. O trabalho colaborativo não implica necessariamente o processo cooperativo, ficando cada elemento responsável pela sua função, a qual depende da dos outros e viceversa.

Como já foi, anteriormente, mencionado, o principal artefacto (complexo) (figura 15) consiste na produção do espetáculo, que brota do gosto por **fazer**<sup>42</sup> teatro, que é comum a todos os elementos deste grupo.

**Figura 15 - Artefacto complexo e artefacto simples**



<sup>40</sup> O PAA - é construído (parte dele) através do acordo e das sugestões dadas pelos elementos do “Moniz”, assim como, antes do ano letivo terminar, é-lhes transmitido um “balanço” sobre os trabalhos desenvolvidos. Outra parte é elaborada consanoante as propostas de outros clubes, que pedem a colaboração do “Moniz” na apresentação das suas atividades.

<sup>42</sup> (Empreendimento mútuo) - Fazer é colocar em prática. Contudo, os novos elementos (newcomers) e até outros mais experientes, nem sempre se sentem à vontade para participar como atores (o que não significa que não gostem), ficando, estes, noutras funções inerentes ao espetáculo e na participação de exercícios práticos de (jogos de inclusão, relaxamento, expresssão corporal, de voz, entre outros).

Os outros artefactos (simples) são as técnicas e exercícios por eles desenvolvidos, emergentes do primeiro.

As atividades desenvolvidas pelo grupo foram descritas, ao longo do tempo, em duas fases:

- fase dos ensaios (onde emergiram os primeiros artefactos simples)
- fase do espetáculo (artefacto complexo)

### **Fase dos ensaios**

Durante os ensaios, realizados no ginásio daquela escola, ao longo de várias semanas, antes da apresentação dos espetáculos, foi observável a relação entre a coordenadora e os membros deste grupo que iniciavam as suas tarefas, sem obedecerem, rigidamente, o horário estipulado, num ambiente de grande descontração, e onde qualquer um deles poderia dar início ao “trabalho”. Com o objetivo de verificar a sua organicidade, anotei no meu diário de bordo, o seguinte registo:

*Às 18: 15 começam a chegar alguns elementos do grupo, um a um, enquanto os que aguardam, falam sobre o fim de semana que tinha passado, sobre vários assuntos, próprios dos jovens. Uns estão deitados, outros sentados, dois estão a rir e a mexerem num portátil, outros de pé e dois arrastam alguns objetos para o palco.*

*A professora, no outro lado do ginásio, dialoga com outros elementos à medida que outros vão chegando e sentam-se à beira da mesma. Há um forte barulho ensurdecador na sala, ou melhor, no ginásio, devido ao eco e de todos estarem a falar uns com outros num registo vocal elevado. O barulho parece não incomodar ninguém e toda a gente parece estar a entender-se. Tratam-se todos de forma informal, seja com os seus pares ou até mesmo com a professora, mas com muito respeito.*

*(registo do diário de bordo do dia 05 de novembro de 2012)*

Mais tarde, quando os elementos já estão mais concentrados na realização das tarefas e sob a orientação dos elementos mais experientes (B.C e “Mulher 1”), a professora F.F senta-se ao pé de mim para trocarmos algumas palavras, mas sempre atenta ao que todos estão a fazer. Quando começámos a falar sobre o grupo e sobre esta atividade, era bastante visível a sua paixão pelo modo como sorria e o brilho dos olhos

quando falava nos membros do grupo, que segundo ela: “(...) são como uma família para mim”.

Quanto à sua relação com os membros do grupo de teatro é totalmente diferente da que tem com os seus alunos da disciplina curricular, por uma série de factores. Num outro momento e num diferente registo de dados, aquando da sua entrevista, em relação a este assunto, a mesma comentou:

*A relação que tenho com os alunos de teatro é mais próxima. Tenho possibilidades de conhecê-los melhor e eles a mim. Temos mais tempo para conversar, o que não acontece numa aula “normal”. Por vezes, até somos envolvidos num ou noutro problema pessoal dos mesmos. Acho que sou mais verdadeira com os alunos do teatro, mesmo quando me chateio com eles, tenho a certeza que eles sabem que é para o bem deles e do grupo. É importante que eles ajam como grupo e não como indivíduos dentro de um grupo, tentando sobressair. É também importante que eles também reconheçam as suas dificuldades e tentem ultrapassá-las ou mesmo aprender a viver com elas.*

*(entrevista à coordenadora F.F, no dia 21 de fevereiro de 2013)*

De volta às nossas conversas informais, perguntei-lhe qual seria o sucesso para trabalhar com tantos alunos, de diversas áreas e, sobretudo, para alcançar o êxito que este grupo tem tido ao longo destes anos. Esta referiu que, se a atividade é coletiva, terá de envolver todos os elementos do grupo, embora o trabalho individual esteja também subjacente e que poderão resultar a partir de jogos de auto e hetero conhecimento e de jogos de improviso, onde os elementos interagem entre si e, que mais tarde, é visível no trabalho coletivo final.

O forte interesse pelos exercícios e técnicas praticados nesta área (teatro), através dos quais, os membros do grupo construíram artefactos que serão explanados já a seguir, apresento algumas reflexões acerca desta comunidade e da sua relação com a atividade que desenvolvem, onde estão implícita e/ou explicitamente outras características inerentes numa CdP, tais como: a liderança partilhada, a informalidade, a sua flexibilidade, a sua identidade, a negociação e colaboração, entre outras.

Segundo a opinião da coordenadora e do investigador acham que uma das estratégias eficientes, para desenvolver essas características, passa pela elaboração de exercícios<sup>43</sup> de inclusão/integração que se fazem no início de cada ano, que poderão

---

<sup>43</sup> Autores de referência para este tipo de jogos são: Boal, A. (1998). Jogos para atores e não atores. Civilização Brasileira. RJ.  
Spolin, V. (1979). Improvisação para teatro e jogos teatrais (2001), o fichário de Viola Spolin, ambos da Perspectiva, SP.

prolongar ou não durante o ano letivo, nos quais os alunos nem se apercebem das competências sociais (e não só) que estão a “incutir” e que são favoráveis para o trabalho cooperativo, colaborativo, adquirindo valores, tais como: o respeito mútuo, a partilha, a solidariedade, entre outros.

É de lembrar que tais exercícios, muitos deles propostos pelos alunos, são também artefactos, tendo descrito um desses exercícios, em particular, no meu diário de bordo:

*Um elemento vai até ao centro e imagina que é uma peça de uma engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico com o seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que essa peça de máquina deve reproduzir. Os outros actores prestam atenção, em círculo, ao redor da máquina. Um segundo actor levanta-se e, com o seu próprio corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina, com outro som e outro movimento, que sejam complementares, mas não idênticos. Assim sucessivamente, quando todos estão integrados, um dos coordenadores (que poderá ser um elemento qualquer) diz ao primeiro elemento para acelerar o ritmo. Todos devem tentar seguir essa mudança no andamento. Quando a máquina estiver pronta a “explodir”, o professor ou outro elemento pede ao primeiro actor que diminua o ritmo, até todas as pessoas terminarem, juntas, o exercício. O mesmo exercício pode ser executado com a seguinte modificação: Todos os participantes devem imaginar uma máquina de ódio, depois uma de amor, entre outros temas. O que quer que cada um entenda pelas palavras “ódio” ou “amor”, devem continuar como sendo parte de uma engrenagem de uma máquina e não de um ser humano. Pode ser feita também uma máquina da loucura, riso, alegria, etc.*

*(diário de bordo, 07 de novembro de 2013).*

Na consulta de um documento (anexo 2)<sup>44</sup>, facultado pela coordenadora F.F, estes jogos são extremamente importantes, porque nesta área, para além do trabalho coletivo, os alunos devem aprender de forma livre e sem preconceitos, com respeito pelo próximo, comparando-os com a aprendizagem que é desenvolvida na infância, de forma espontânea. Segundo o referido documento, podemos verificar que:

Na infância, os jogos permitem às crianças fazer aprendizagens sociais. Ao jogo infantil associamos prazer e liberdade. Quando crescemos, a espontaneidade diminui devido a constrangimentos sociais e factores culturais. Perde-se a capacidade de reinventar, de ser criativos.

---

Boal, A. (1978). Duzentos exercícios e jogos para o actor e não actor com ganas de dizer algo através do TEATRO. Lisboa: Vozes na Luta.

<sup>44</sup> Retirado de: Documento da coordenadora, utilizado no II Congresso de Educação Artística em 2011, consultado no dia 01 de junho de 2013).



Adquirimos rigidez de hábitos. A racionalidade do adulto fá-lo ter dificuldade em transgredir e desse modo ele tenta sempre se sentir seguro.

(Registos retirados de um documento facultado pela coordenadora F.F)

No decorrer dos ensaios, num outro momento e já quase na saída, perguntei ao “Homem 2”, porque é que ele achava que todos ficavam ali, sem terem de pedir para sair mais cedo ou entrar mais tarde, e até mesmo se lhes apetecesse faltar, porque é que não o faziam? Ao que o mesmo me respondeu:

*Há um horário para os ensaios e reuniões e ninguém é obrigado a chegar ou a sair à hora marcada. Quando precisamos de sair mais cedo ou, até mesmo, faltar, avisamos à professora ou enviamos recado pelos colegas, mas todos gostamos de aqui estar. Há um tipo de compromisso entre nós e de respeito pelos colegas...quem não quer...não se compromete (...)*

*(diário de bordo, 19 de novembro de 2012)*

## **Fase dos espetáculos**

Nesta fase, serão explanados, três artefactos complexos (anexo 10), como havíamos designado, para distingui-los de outros artefactos (simples). Dada a dimensão deste estudo, foi focado e descrito, com mais pormenor, o artefacto intitulado “Para além de nós...os outros”, visto que foi neste que obtive uma maior recolha de dados informativos durante a investigação. Os outros dois artefactos foram construídos em simultâneo com o grupo de dança e não os acompanhei com maior detalhe.

### **1º Trabalho – tema: “Grease” (musical)**

Este trabalho surgiu da ideia e da colaboração interativa dos membros do grupo de teatro “O Moniz” e do clube de dança “DancEn?gma” da mesma escola, ou seja, foram estes que interpretaram os personagens do musical “Grease”<sup>45</sup>. Este tema partiu da vontade de alguns desses membros, em especial, a “Mulher 1”<sup>46</sup>, que ansiava por coreografar este famoso musical. Este elemento é dos mais experientes quer no teatro, quer na dança e como tem gosto e vontade de fazer adaptações de textos musicais (a

---

<sup>45</sup> Grease é um Musical que retrata a juventude dos anos cinquenta, que em filme, foi protagonizado por John Travolta e Olívia Newton-John e realizado por Randall Kleiser na década de setenta.

<sup>46</sup> Este membro participa nos dois grupos (de dança e de teatro).

maior parte estrangeiros), é-lhe dada essa possibilidade, tanto pela coordenadora do teatro, como pela coordenadora da dança, até porque a coordenadora F.F diz não ter conhecimentos para coreografar, como ela própria comentou, e tendo eu registado, mais tarde, no meu diário de bordo:

*(...) o que acontece é que é dada a possibilidade a esta aluna, neste grupo, de fazer coisas que ela gosta, uma vez que não tem essa oportunidade noutros grupos/escolas. Faço apenas a correção a nível do Português, mas também faço de inglês para português, como aconteceu, no musical “Across the Univers”. Tudo depende do trabalho que se tem e todos têm de ter uma função, de modo a não sobrecarregar ninguém.*

*(diário de bordo, 04 de fevereiro de 2013)*

Esta é uma prática quase arriscada, devido à grande capacidade de organização e de disponibilidade daqueles alunos, segundo refere F.F., pois o tempo e a disponibilidade, por vezes, não permite a realização de trabalhos (peças) grandes como estas que se comprometem realizar e, para que tal se concretize, como nos anos anteriores, também, sugeridas por ex-membros mais experientes (*old-timers*), todos têm que trabalhar com mais afinco e comprometerem-se e responsabilizarem-se na produção do espetáculo.

O grupo de dança “DancEn?gma” já existe há quase 10 anos e tem colaborado com o grupo de teatro e vice-versa, inclusivé por haver elementos pertencentes aos dois grupos. Tal como acontece com a coordenadora do grupo de teatro, também a coordenadora do grupo de dança C.R prefere não tomar a total liderança na coordenação deste trabalho, deixando-o ao cargo dos dois elementos com maior experiência, dando apenas, sugestões finais acerca do movimento, de um “passo” e ou em termos de encenação, assumindo maior responsabilidade e orientação nos trabalhos exclusivos do clube de dança.

O elemento B.C (participante no musical e na peça de teatro) ficou responsável pela direção de atores e com um dos papéis de um dos personagens do musical. Na peça, ficou responsável pela “voz off” e respetiva encenação. Já a sua colega, a “Mulher 1”, assumiu responsabilidade de reescrever e adaptar o “guião” assim como pela coreografia.

O espetáculo Grease<sup>47</sup> (anexo10), sendo ele um artefacto (complexo), “fruto” do trabalho colaborativo, engloba outros artefactos (simples), também eles, artefactos construídos pelos intérpretes do “Moniz”, excluindo o adereço de cena (Fig. 18), que foi construído pelos alunos e professores de Artes<sup>48</sup>.

Durante os ensaios foi notória a satisfação e o interesse dos elementos do grupo, que à medida que as coreografias, a seleção musical e outros elementos inerentes ao espetáculo avançavam, a sua motivação aumentava.

Para um melhor esclarecimento do Grease (para quem não conhecia), quase todos os membros reuniram-se no local de ensaios para visualizarem o filme, com o objetivo de obterem informações úteis para a adaptação do Musical e respetiva construção das suas personagens. Os que faltaram também visualizaram-no em casa, ficando o debate (coletivo) para o ensaio da semana seguinte.

Relativamente aos membros que, no princípio, não conheciam este musical, tiveram de recorrer a uma pesquisa na internet e à visualização do respetivo filme para conhecerem melhor a história do Grease, mais concretamente sobre: os seus personagens, a época, entre outros aspetos, o que normalmente é feito em casa, porque o tempo estipulado nos ensaios destina-se às marcações de cena e à construção de outros artefactos (adereços, figurinos, cenários e outros). Também foi visível o trabalho cooperativo entre dois ou três elementos (Fig. 16) em que os mais experientes na arte de representar, explicavam aos mais novos de como haveriam de fazer, em termos técnicos (ora pelo movimento corporal, ora pela Construção do personagem e até pela tradução de certas palavras de inglês para português<sup>49</sup>).

Segundo os membros B.C e F.F, em qualquer uma das atividades ou temas desenvolvidos, os “atores” recorrem aos seus conhecimentos académicos ou às experiências de vida, tendo por referência situações reais (através das características físicas e psicológicas de pessoas, de lugares e outros recursos) presentes no contexto social onde estão inseridos.

---

<sup>47</sup> Partes dos trabalhos foram gravados em audio (som, movimento e imagem), tendo por essa razão, remetido para anexo.

<sup>48</sup> O adereço de cena para o Grease foi elaborado pelos alunos e professores de artes da escola. No início de cada ano, a coordenadora do teatro apresenta uma proposta à delegada de grupo para participarem e colaborarem na elaboração de cartazes, de desdobráveis, de adereços, entre outros artefactos.

<sup>49</sup> O simples facto de um dos elementos não perceber inglês, poderia comprometer a sua representação.

**Figura 16 – Ensaios**



De igual modo, foi observável a preocupação dos elementos tentarem arranjar figurinos (Fig. 17) idênticos aos dos personagens do filme para dar maior credibilidade ao seu papel que, embora adaptado, baseava-se numa história que é conhecida por muitas pessoas. Para tal, tiveram de arranjar ou trazer de casa e, em alguns casos, pedir a amigos casacos de pele/couro, em especial pretos, calças e coletes de ganga, saias largas, com padrões aos quadrados ou simplesmente lisos. Para a caracterização só necessitaram de base (pó), *eyeliner*, batons, lápis preto, gel e laca para cabelos, uma ou duas perucas, elásticos e prisões. Muitas das saias<sup>50</sup> foram feitas pela coordenadora, porque como a mesma referiu, queria libertar os alunos do muito trabalho que já tinham.

**Figura 17 - Representação do Musical "Grease"**



No que toca ao adereço de cena (figura 18), como já foi referido, elaborado pelos alunos de Artes, trata-se de um “carro vermelho”, que em sintonia com a música

---

<sup>50</sup> Os tecidos para fazerem as saias foram comprados com verbas angariadas pelo grupo, na venda de bolos, sumos, livros em segunda mão, numa feira realizada na escola.

(selecionada pelo grupo), dança e jogo de luzes (desenhado pela coordenadora), davam “vida” à representação. Para outra cena (figura 19), que se passava num “quarto”, foi necessário arranjar um colchão, com lençóis, uns cartazes com as fotos, dos ídolos “pregados nas paredes”, típicos em algumas sociedades daquela época (adereços de cena e adereços do ator).

**Figura 18 - Adereço de Cena**



**Figura 19 - Adereço de Ator**



No que concerne ao resultado do seu trabalho, no fim do espetáculo, foi evidente o grau de satisfação de todos os elementos do grupo, assim como a aceitação positiva do público que o qualificou de “muito bom”.

Pensa-se que tal foi possível pelo forte empenho de todos os seus protagonistas, que através do trabalho cooperativo e colaborativo superaram as dificuldades encontradas; ao Interface de registo das observações ao longo dos ensaios; pelo apoio da sua coordenadora, que aceitou e acreditou nas capacidades dos membros do Moniz quando os mesmos propuseram o tema e comprometeram-se encená-lo e interpretá-lo, libertando-a para outras tarefas<sup>51</sup>, não esquecendo o apoio do Conselho Executivo pela autorização da utilização do espaço em dias que a escola se encontrava encerrada, nomeadamente (ao sábado), uma semana antes do espetáculo.

---

<sup>51</sup> Estas tarefas são muito exigentes e tiram muito tempo, porque implicam muita burocracia (contactar e confirmar os grupos de outras escolas participantes no festival, pedidos de autorização para pais, encarregados de educação e colegas de outras disciplinas, comprar materiais, pedidos oficiais de transporte quando têm de sair da escola para participar em algum evento de teatro, seleccionar textos para adaptação, elaborar um P.A.A e a respetiva avaliação reflexiva sobre as atividades, etc).

Esta é uma das razões pelas quais nos leva a acreditar que a própria escola reconhece a importância das atividades desenvolvidas pelo grupo e pelo forte impacto que tem causado na comunidade escolar interna e externa da escola.

## **2.º Trabalho – Tema: “Para além de nós... os outros” (Drama).**

Os comentários que a seguir apresento são resultantes dos dados colhidos da minha observação, durante os inúmeros ensaios, inclusivé, no dia de apresentação do espetáculo, e dos textos que me foram cedidos. Tal explanação foi sintetizada da seguinte forma:

O tema desta peça foi proposto e escrito pela coordenadora (F.F), a qual contou com colaboração do elemento B.C, para a revisão de texto, no sentido deste dar-lhe uma opinião àcerca da extensão e do guião, entre outras alterações que fossem necessárias adaptar, porque foi ele (B.C) quem encenou o espetáculo. Esta peça consiste num conjunto de textos (dez) que iam sendo atribuídos aos seus elementos, consoante o número, a experiência, a aptidão e o “à vontade” de cada um deles, tendo a preocupação de inclui-los a todos no espetáculo, mesmo os *newcomers*.

No sentido de querer fazer novas indagações, tive de voltar ao campo de investigação para falar com a coordenadora F.F e com o elemento B.C, com o objetivo de lhes fazer umas perguntas sobre a seleção de texto, que noutra altura, mais assídua, não me ocorreu ser relevante para a análise deste estudo, registando mais tarde, no meu diário de bordo, o comentário proferido por B.C.

*O texto surgiu num período no qual a problemática do consumo de substâncias psicotrópicas, nomeadamente o uso do “bloom” tornou-se preocupante na comunidade regional, após alguns óbitos entre as camadas mais jovens da sociedade.*

*A partir desse problema procurou-se detetar outros que assolam a sociedade atual, construindo, assim, dez textos distintos que retratam diversos problemas sociais.*

*(Registo do diário de bordo do dia 11 de julho de 2013)*

Além desse problema, o texto aborda temas complexos, reais, presentes na nossa e noutras sociedades contemporâneas, cujo objetivo, segundo a coordenadora, foi o de sensibilizar e consciencializar não só os atores que os dramatizam, assim como o de alertar o público para as diversas problemáticas da sociedade: o abuso sexual (não

explícito), o abandono das pessoas idosas, os problemas parentais e conjugais, a solidão e a doença (neste caso, o cancro), que muitos preferem ignorar.

Foi muito interessante observar o resultado final deste trabalho que se realizou pelo forte empenho de todos estes atores/alunos, como demonstram as seguintes figuras, que ilustram um conjunto de artefactos baseados, alguns, em factos reais e outros fictícios, fruto da sua imaginação e criatividade.

Como foi referido, anteriormente, trata-se de monólogos, divididos em dez textos, onde várias personagens se encontram em cena, em que cada uma delas profere o texto dramatizado, não havendo contracena entre as mesmas.

Tanto o texto 1, (figura 19) como o texto 10, (figura 30 mais abaixo apresentada) representam um funeral, no qual todas as personagens se encontram em cena. As personagens 1 e 4, em destaque na (figura 20), representam dois amigos do “falecido” que procuram explicações para o motivo do ato (suicídio). Toda a ambiência, a nível de sonoplastia e luminotecnia tornam o espaço mais “frio” e com uma aura mais “pesada”, onde a cor predominante é o azul e a expressão das personagens, construídas, por cada ator, de acordo com o tema, ilustram o pesar, a tristeza e o sofrimento, apresentando-se cabisbaixos, de mãos cruzadas, estendidas ao longo do corpo, alternando o olhar entre o chão, os objetos e o “vazio”. As perguntas dirigidas ao público eram pronunciadas de forma retórica e inicia a tónica da peça, refletindo sobre o desinteresse de um em relação ao outro.

**Figura 20 - Vários atores (texto)**



No que respeita ao texto 2 (s/figura) exclusivamente lido (dito em off, numa mudança de cena) e, por isso mesmo, sem representação figurativa, foi tratado o sentimento de perda aquando das situações ritualizadas da sociedade (aniversários e épocas festivas). Já no texto 3, dividido em três quadros (figuras 21 e 22) foi

representada a situação de um casal<sup>52</sup>, cuja relação de diversos anos encontrava-se em decadência e a comunicação entre eles era inexistente. De acordo com o encenador, a divisão do texto partia da necessidade de criar um ritmo mais “rápido” à peça, tendo em conta o público alvo e a inclusão de mais atores.

**Figura 21 - Personagens "Homem 1 e Mulher 1" (textos - 3.1 e 3.3)**



**Figura 22 - Personagens "Homem 2 e Mulher 2" (texto - 3.2)**



O texto seguinte (figura 23) retrata um dos problemas que assola a sociedade contemporânea, o abandono do idoso em sua casa ou numa instituição social e as consequências que daí advém. A construção desta personagem “Velho” deveu-se inteiramente ao ator que a interpretou, tendo este, procurado nas expressões dos seus avós referências para a dita construção, como o próprio indicou na sua entrevista:

*Para fazer este personagem tive de me informar, conviver e captar as expressões dos meus avós, nas expressões faciais, no modo como andam e falam, entre outros pormenores...*

*(entrevista a um ator/aluno, atual membro do grupo “O Moniz”, no dia 12 de março de 2013)*

A experiência, deste aluno, permitiu que fosse o próprio a construir o seu papel sem interferência continuada dos coordenadores demonstrando, dessa forma, a presença do trabalho individual no seio do grupo.

---

<sup>52</sup> Os personagens e o texto eram os mesmos, mas na alternância de quadros, os atores mudavam para dar dinâmica ao espetáculo, assim como o de incluir mais atores no mesmo.



**Figura 23 - Personagem "O idoso" (texto - 4)**



O texto 5 (figuras 24, 25 e 26) relata uma situação familiar socialmente recriminável, na qual, uma filha expressa os sentimentos perante um pai que a viola desde criança. A encenação consistiu na distribuição de duas raparigas (Rapariga 1 e Rapariga2) pelo palco, ficando uma delas (a mais experiente), e visivelmente com mais técnica (Figura 24), em destaque, a qual contava a história, assumindo uma personagem com dupla personalidade (percetível pelo tom distinto que atribuía a diferentes momentos do texto), enquanto a rememoração da mesma personagem, na fase infantil, centrava-se na outra atriz, (Fig. 25) no fundo do palco, vestida de branco, simbolizando a inocência pueril, ainda que manchado de vermelho “sangue”, brincava com uma boneca e com lápis de cores<sup>53</sup>. Ainda que a tónica tenha sido explanada pelo encenador, de forma sugestiva, pequenos pormenores que deram credibilidade às personagens são construções inteiramente da responsabilidade das atrizes.

**Figura 24 - Personagens 2 “Rapariga 1 e Rapariga 2” (texto - 5)**



**Figura 25 - Rapariga - 2 (texto 5)**



<sup>53</sup> Adereços do ator – são objetos com os quais, o ator interaje quando está em cena.

**Figura 26 - Rapariga 1**



Já o texto 6 (Fig. 27) dramatiza uma “*trip*”<sup>54</sup>, na qual, “O Rapaz” experimenta esse tipo de substância e acaba em tragédia. Ainda que o texto em si, seja sugestivo do papel que o ator tem de representar (presente nas didascálias) todos os movimentos da personagem, desde o choro, os gritos, e as quedas em palco, foram da construção do aluno/ator, baseando-se em relatos escritos e audio visuais. A falta de referências por parte deste, por nunca ter experimentado o consumo dessas substâncias, implicou a necessidade de criar uma personagem, recorrendo à imitação de situações apresentadas pelos *media*, filmes, séries e outros.

**Figura 27 - Personagem "Rapaz" (texto 6)**



---

<sup>54</sup> Traduzido para inglês (viagem), mas no contexto da toxicodependência significa que o indivíduo está sob o efeito de drogas, alucinado.

O texto seguinte, o texto 7 (Fig. 28), ilustra um casal, cujo filho suicidou-se e que enfrentam os problemas conjugais, decorrentes de uma situação familiar problemática, causada ou agravada pela morte deste filho. A imaturidade dos atores (nenhum deles pai ou mãe) implicou uma maior colaboração por parte dos coordenadores, que pela sua experiência de vida, os orientam para a construção dessas personagens.

**Figura 28 - Personagens "Pai e Mãe" (texto 7)**



O texto imediatamente posterior, texto 8, (figura 29) refere uma “Mulher” (dividida em duas atrizes que ilustram o antes e o depois da doença – cancro-). Apesar do esforço de ambas, que tiveram uma maior insistência por parte da coordenadora F.F e do encenador B.C, para o trabalho individual, como consequência da inexperiência e pela falta de trabalho e de um menor empenho de cada uma (decorar texto, assiduidade, impossibilidade de ensaios individuais), a interpretação da cena não foi bem sucedida. Na repetição da peça (na semana dos clubes e projetos, em maio), as próprias atrizes, após a reflexão individual e conjunta, decidiram não repetir o quadro do texto 8, não sendo recriminadas por isso e marcando, apenas, presença nas cenas inicial (texto -1) e final (texto – 10).

**Figura 29 - Personagens "Mulher 3 e Mulher 4 (texto 8)**



No penúltimo texto 9 (figura 30) outra atriz “Mulher “ vagueia pelo palco relembrando os momentos passados na presença de alguém querido que já partiu. Algumas dúvidas por parte da atriz levaram à necessidade de um apoio por parte da coordenadora, do encenador e até de outros colegas, de forma a conseguir uma melhor interpretação do texto. Contudo, a atriz apresenta algumas técnicas e facilidade de representação e uma boa capacidade vocal, que culminaram numa cena bem conseguida.

**Figura 30 - Personagem "Mulher 5" (texto 9)**



No texto 10 (Fig. 31) todos os atores em palco refletem sobre o papel do “outro” para com o “Eu” e vice-versa.

**Figura 31 - O elenco na última cena (texto 10)**



Em relação a outros artefactos (simples)<sup>55</sup>, idealizados pelo encenador (B.C) e pela autora do texto (F.F), por norma, são construídos pelos próprios membros do grupo, que através da sua imaginação e criatividade, materializam-nos de acordo com o tema e outros elementos essenciais e inerentes ao espetáculo. Embora os alunos reconheçam a importância destes elementos para a concretização da peça, nem todos gostam de ficar incumbidos destas funções, sendo necessário, formar pequenas equipas de trabalho, seleccionadas por eles, seja pelo talento, pelo gosto ou até mesmo pela empatia de uns com outros. Por vezes, alguns se atrasam na construção desses artefactos, sendo necessário lembrar-lhes, como aconteceu um dia (duas semanas antes do espetáculo) em que a coordenadora, referindo-se à construção dos figurinos, lhes disse:

*Vocês também deveriam colaborar mais. Ainda faltam alguns adereços por fazer”.*

*(registo de diário de bordo, 06 de março de 2013).*

Em relação aos figurinos, para a construção deste artefacto (espetáculo), a maior parte surgiu de outros já existentes no camarim, de outras peças, e alguns trazidos de casa pelos próprios elementos do grupo, incluindo a coordenadora, que numa das nossas conversas, explicou como se mobilizaram e organizaram para resolver esta questão, tendo registado no meu diário de bordo, o seu comentário:

---

<sup>55</sup> Num grupo de teatro profissional e alguns amadores, os artefactos produzidos, resultam de pessoas especializadas em determinadas áreas, tais como: carpintaria, artes plásticas, costura, caracterização (cabelos e maquiagem) adaptados ao teatro, ao cinema e à televisão.

*Não há muito para acrescentar sobre a elaboração dos figurinos, até porque a peça é bastante contemporânea e atual, o que é algo positivo, porque não temos dinheiro para comprar material. Recorremos às nossas próprias roupas, que já não usamos muito e depois vamos selecionando, conforme o papel que cada um desempenha, adequada ao tempo, ao estatuto e à classe social do personagem. Outro factor passa pelo “poupar” os alunos de excesso de trabalho, uma vez que os mesmos dedicam-se com bastante empenho noutras funções prioritárias, nomeadamente à construção do personagem.*

*(Diário de bordo, 11 de julho de 2013)*

A luminotecnia e a sonoplastia<sup>56</sup> foram da responsabilidade da coordenadora F.F, que cruzou cores “quentes” e “frias”, utilizando um “Nocturne” de Chopin para criar a ambiência para cada cena/texto, dando ela a sua justificação, que anotei no meu diário de bordo:

*As músicas utilizadas durante a peça, acompanhando algum dos textos foram músicas de Chopin, utilizadas no filme “O pianista”. Estas foram escolhidas pelas emoções que provocavam. Algumas músicas acompanharam o texto, dito ao vivo, outras serviram de música de fundo ao texto gravado. Após a escolha das músicas, estão são sempre testadas em conjunto com os textos, antes da decisão final. Por vezes uma música pode ser muito bonita e transmitir um conjunto de emoções variadas, mas quando “colocamos o texto por cima” o efeito obtido não é o desejado. Alguns textos foram considerados “fortes” o suficiente, para não necessitarem de qualquer fundo musical.*

*Para o final escolheu-se a música Grito, dos “Polo Norte”/“Delfins”, que pretendeu transmitir uma mensagem de esperança aos espetadores. Esta música também fez a ligação com a imagem usada no desdobrável do espetáculo: O Grito, de Edvard Munch.*

*No que respeita à “luz”, usou-se um foco azul e um azul esverdeado, cores frias, para transmitir frieza, tristeza, desespero, depressão. Usou-se também a cor vermelha numa situação que retratava a violência a que uma jovem tinha sido sujeita pelo pai e o modo como esta, num ato de desespero final o matou. O vermelho fez também uma ligação ao sangue. Diminuiu-se a intensidade da luz em algumas zonas do palco, quando queríamos centrar a ação apenas num dado espaço.*

*(Diário de bordo, 11 de julho de 2013)*

---

<sup>56</sup> A Coordenadora sublinhou que nos últimos anos, não tem havido nenhum membro interessado pela sonoplastia nem pela luminotecnia, preferindo estes, a parte da representação.

No que concerne à caracterização<sup>57</sup> das personagens, sugerida pelo encenador, foi concretizada por alguns elementos do grupo que já possuíam maior experiência (*old-timers*).

Estes, por norma, cooperam com os que têm menos experiência, caracterizando-os primeiro, e por último, a si próprios. É um dos “rituais” (quando a peça o exige) que os elementos mais gostam de realizar, havendo, contudo, uma preocupação de supervisioná-la, não só para evitar “exageros” na caracterização (física) do personagem, que possam retirar a credibilidade do mesmo, assim como, pela contenção de gastos do material. Sobre este assunto e num outro momento, registei a opinião da “Rapariga 2” (Fig.23) que fez o seguinte comentário:

*Eu posso dizer que a personagem me marcou bastante. Quando acabou o monólogo, saí do palco a tremer e com lágrimas nos olhos. Foi estranho pois, por ser uma personagem dramática, tive quase de me tornar na rapariga, e as emoções que senti não foram agradáveis.*

*Em relação à caracterização fui eu própria que a fiz, o que me pareceu mais adequado. Foi tudo ideia minha. Usei aquelas cores porque queria dar um aspecto sombrio e carregado à personagem, e como gosto imenso de fazer caracterizações um pouco surrealistas, a personagem acabou por ficar assim.*

*(Diário de bordo, 11 de julho de 2013).*

Por último e em relação à encenação, a cargo do membro B.C, este me facultou os textos e o respetivo “desenho” da encenação, descrevendo a sua experiência como encenador, tendo eu registado no meu diário de bordo as suas palavras:

*Esta peça foi o meu primeiro, e espero que não o último, exercício de encenação. E, ainda que anteriormente, nunca tenha realizado nada a este nível, tenho de admitir que sempre foi uma das “técnicas teatrais” que mais me interessou. Por isso, sempre que posso, procuro na Internet exemplos de dramatizações, tanto de peças mais conhecidas, como daquelas que ninguém conhece, e ler alguns livros, que pretendem ensinar ou ensaiar sobre o ofício do encenador. Felizmente, pela primeira vez, tive a facilidade de trabalhar com um texto que não é muito críptico ou muito hermético, além da possibilidade de adaptar o texto consoante as necessidades da narrativa, dos actores com quem trabalhei e do espaço onde foi apresentado a peça. Facilidades essas que advêm de trabalhar com a autora do texto.*

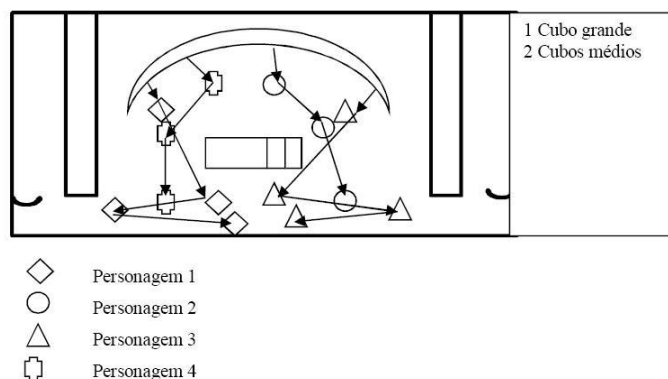
*(diário de bordo, do dia 22 de julho de 2013)*

---

<sup>57</sup> Existe a caratareização correspondente à plástica (maquilhagem) e a caracterização física/psicológica (construção do personagem).

De seguida, pode-se constatar o desenho das marcações de cena (figura 32).

**Figura 32 - Desenho das marcações de cena 1<sup>58</sup>**



### **3.º Trabalho – Tema: “EuropArte” (Musical)**

Este artefacto foi descrito do mesmo modo que o primeiro (Grease) e não possui quaisquer registos figurativos pelo facto de não ter tido a possibilidade (por motivos profissionais) de ter acompanhado ou observado os seus participantes, no período dos ensaios (mês de maio), assim como na apresentação do espetáculo, tendo recolhido, apenas, dados através do seu blog e através do relatório final, cedido pela coordenadora.

Este trabalho, tratando-se de um musical, foi coordenado pela professora de inglês C.R, que teve a colaboração do grupo “O Moniz” e de outros ligados a outros projetos e clubes (da mesma escola), nomeadamente a professora e coordenadora do Clube Europeu, de um professor de Física Química (clube de Música) e pelo professor de Biologia (clube de Multimédia), o qual presta apoio em quase todas as atividades da escola, na divulgação de artefactos audiovisuais (fotografia e vídeo).

O “Europarte” surgiu de uma proposta da Comissão Europeia, que referiu o ano dois mil e treze como o “Ano Europeu dos Cidadãos”, celebrando deste modo, o seu vigésimo aniversário pela introdução da cidadania da União pelo Tratado de Maastricht a um de novembro de mil novecentos e noventa e três. Este tratado visa facilitar a todos os cidadãos, pertencentes à U.E, o direito de circular e residir no território da U.E, prestando-lhes apoio legal e informações sobre os seus direitos.

<sup>58</sup> Os textos e os respetivos desenhos das marcações encontram-se em anexo.



Segundo consta no PAA, este espetáculo, dividido por vários *sketches*, visa dar informações sobre a U.E, referindo a cultura dos seus países, dos seus costumes e de “(...) algumas personalidades históricas importantes dos vários países, ligadas a diversas áreas das ciências e das artes; músicas e danças típicas de alguns países; alguns direitos e deveres dos cidadãos na União Europeia” (p.2).

(dados recolhidos do PAA, consultado no dia 12 de julho de 2013).

Para a concretização deste trabalho foi necessária a colaboração dos dois grupos: de teatro e de dança, ficando a encenação, por conta das duas coordenadoras, a coreografia pela “Mulher 1” e a respetiva representação musical (teatro e dança) pelos membros dos dois grupos. Quanto ao cenário e figurinos ficou a cargo do grupo de teatro “O Moniz”.

Com base na descrição dos artefactos construídos e partilhados pelos membros do Moniz, são evidentes algumas características de uma CdP, assim como de outras, que serão novamente referidas no decurso deste trabalho, de modo mais sucinto.

O reportório partilhado é um conjunto de recursos, partilhados pelos membros de uma comunidade, que se envolvem na construção de um empreendimento, de forma coordenada, adaptando as diferentes interpretações da sua ação, condições e constrangimentos, desenvolvendo vários significados, que se inter-relacionam (Ferreira & Valadares, 2011).

O reportório partilhado pelos presentes membros do “Moniz” reúne-se com base na construção conjunta de princípios de atuação e das propostas desencadeadas (peças dramáticas, exercícios e técnicas), as quais foram desenvolvidas num processo de negociação, promovendo, deste modo, a interação e colaboração entre todos, no seu contexto social.

Nestas observações foi visível o trabalho colaborativo e cooperativo entre todos eles, cuja orientação era dada pelos mais experientes e pela coordenadora, assim como as sugestões apresentadas por alguns (*newcomers*), perante as situações mais difíceis, levando-os a todos, a um processo de criação e desenvolvimento, de estratégias para a resolução de problemas, que convergiram para o trabalho geral - o espetáculo-.

## 6.2 – Que características reúne o grupo estudado para que se possa considerá-lo uma Comunidade de Prática?

Relembrando os conceitos defendidos pelos teóricos da especialidade, uma Comunidade de Prática designa-se por:

(...) um conjunto de relações entre pessoas, actividade e mundo, estendidos no tempo e em ligação com outras Comunidades de Prática que culminam e se tocam (...). Implica a participação num sistema de atividades, acerca das quais os participantes partilham percepções relativamente ao que fazem e ao que isso representa nas suas vidas e para as suas comunidades

(Wenger, 1991, p.98).

Para Trayner uma Comunidade de Prática é (...) um grupo informal de pessoas, que partilham uma preocupação ou uma paixão por um tema ou um tópico, e aprofundam o conhecimento desse tema ou tópico através de um processo de interação contínua (Trayner, 2002, p. 9).

Baseando-nos nestes conceitos, concluímos que o grupo de teatro “O Moniz” apresenta, efetivamente, características que o consignam como uma Comunidade de Prática, porque se trata de um grupo de alunos e de uma professora que se reúnem de forma informal e voluntária (duas a três vezes por semana), num determinado espaço/lugar e comungam comumente, a paixão e gosto por uma atividade contínua (teatro) e, que através de uma série de artefactos simples (técnicas teatrais e exercícios), originam outros artefactos complexos (os espetáculos), aprofundando os conhecimentos e o desempenho dessa atividade, adquirindo conhecimentos que são significativos, não só para um melhor desempenho da atividade, assim como para o desenvolvimento pessoal, académico e profissional de cada membro do grupo.

Uma das primeiras relações que se faz entre o Moniz, enquanto grupo de teatro, e uma Comunidade de Prática é através das palavras de Silva, o qual afirma que (...) um grupo de atores pode constituir uma Comunidade de Prática se porventura se organizar sobre a sua experiência e prática teatral (Silva, 2002, p. 11).

Efetivamente “O Moniz” corresponde à citação anteriormente apresentada, o que nos levou a relacioná-lo com os **elementos** estruturais e respetivas características de uma CoP, apresentando a seguinte estrutura:

**O Domínio** - (TEATRO) – O foco da comunidade é promover o gosto pela arte de representar, onde qualquer aluno daquela escola possa vir a pertencer ao mesmo, desde que para isso, tenha o gosto e interesse pelo Domínio. Trata-se de uma atividade extracurricular onde se reúnem alunos e professores e /ou outro membro daquela comunidade escolar que queiram desenvolver alguns trabalhos e discutir assuntos relacionados sobre esse tema/assunto/atividade, desenvolvendo e até melhorando alguns conhecimentos sobre o(a) mesmo(a), o/a qual acompanha “a evolução do mundo social e da própria comunidade” (Ferreira & Valadares, 2011, p. 37).

Existe um forte sentido de identidade por parte dos membros desta comunidade pelo desejo e gosto de quererem continuar a desenvolver esta atividade extracurricular, a qual é reconhecida, não só pela comunidade daquela escola, como por outras, externas à mesma e pelos membros do próprio grupo.

**A Comunidade** – (MEMBROS DO MONIZ). Os membros reúnem-se para debaterem ideias e partilharem um conjunto de artefactos, assumindo a responsabilidade, quer pelos seus atos, quer pela função que cada um está incumbido. No caso dos novatos (*newcomers*,) quando têm dúvidas, pedem auxílio aos mais experientes (*oldtimers*) ou à coordenadora, especialmente quando querem assumir tarefas de maior responsabilidade. Por outras palavras, os membros do “Moniz” constroem relações entre si e desenvolvem um sentido de pertença e de envolvimento, onde aprendem em conjunto a construir socialmente o conhecimento (Ferreira & Valadares, 2011).

**A Prática** - PEÇAS DE TEATRO, EXERCÍCIOS, TÉCNICAS, (entre outras). Ao longo de cada ano letivo, é apresentado um conjunto de trabalhos e de artefactos, produzidos pelos membros do “Moniz”, que surgiram da troca e da partilha de ideias, através do “envolvimento mútuo, dos empreendimentos conjuntos e de uma comunhão no modo de desenvolver com eficácia as atividades” (Ferreira & Valadares, 2011, p.p 37-38).

### **A Sustentabilidade da Comunidade**

Como já foi, também, referido, a continuidade desta CdP deve-se a vários factores, sendo o gosto pelo Domínio e a partilha de experiências entre os seus membros (*oldtimers e newcomers*) e o contínuo apoio prestado pelo Conselho Executivo, assim como de outros parceiros oficiais e da restante comunidade escolar (interna e externa), que assistem a apresentação dos seus trabalhos. Prova disso, é o reconhecimento que o

grupo tem recebido ao longo destes 22 anos de existência, como sublinha o Presidente do Conselho Executivo daquela escola, na sua entrevista:

*Acho que é um grupo que mudou muito a nossa cultura de escola, aliás, nós sempre tivemos uma tradição de teatro, mesmo no passado, antes do 25 de abril (...) temos aí muitos registos, felizmente, de sessões, os alunos faziam sempre uma peça, o teatro e a Pátria Jaime Moniz. (...) Infelizmente, a partir do 25 de abril, tudo o que havia antes dessa data, era considerado fascismo e essas atividades foram abandonadas, quando até tínhamos coisas positivas. Deveríamos ter continuado (...) até que na altura, o professor Carlos Varela fez essa proposta que foi acarinhada pela direção, o que trouxe uma lufada de ar fresco (...)*

*(Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da Jaime Moniz, no dia 11 de março de 2013)*

### **As vantagens e contributos desta CdP para aquisição de outras competências extracurriculares.**

Ao longo dos 22 anos de atividade, os trabalhos apresentados pelo “Moniz” são já uma referência e uma mais-valia não só para os seus membros, assim como para outras comunidades que acompanha os seus trabalhos.

Outro dos aspetos positivos, devido à sua longa e contínua atividade, é a mudança de comportamento dos alunos que vêem os trabalhos do “Moniz” e de outros grupos de teatro convidados (na semana do festival), onde estes, prestam uma maior atenção pelos temas desenvolvidos e, sobretudo, pelo respeito que demonstram pelos colegas que se encontram em palco. Como profere a coordenadora, isto tem sido possível, pela grande colaboração de alguns colegas daquela escola, que fazem questão de levar algumas turmas a assistir (pelo menos um dos espetáculos, cuja entrada é gratuita). Contudo, a mesma desabafou, que nem todos (professores e alunos) manifestam o gosto por esta área, o que é de respeitar, mas que poderiam facilitar àqueles que manifestam curiosidade e gosto de ver e até quem sabe participar neste tipo de atividade, tendo eu registado o seu comentário no meu diário de bordo:

*Ao longo dos anos em que tenho estado como coordenadora do Moniz, tenho verificado que os alunos estão mais atentos aos espetáculos e comportam-se melhor na assistência aos mesmos. Temos colegas que gostam de trazer as suas turmas a assistir a um ou outro espetáculo, dependendo do tema tratado, do autor ou do grupo. Por vezes, até se desculpam por não terem assistido à nossa peça, por qualquer motivo. Há que respeitar aqueles colegas que não gostam desta arte. Contudo, por vezes entristece-me a falta de sensibilidade de alguns deles. Já tive*

*alunos que, após terminarem um espetáculo tiveram de ir fazer teste, ainda caracterizados, pois não foi possível arranjar com o docente da respetiva disciplina uma alternativa viável, para que o aluno pudesse fazer o teste noutro dia.*

*(diário de bordo, 22 de julho de 2013)*

### **6.2.1 – Outras características de uma CdP**

As outras características da prática, numa CdP, é a sua “organicidade” porque é o seu modo de pertença, ou seja, a prática reside numa comunidade e nas relações de compromisso mútuo, pelas quais os seus membros fazem o que fazem (Wenger, 2001). A segunda característica é designada pelo empreendimento mútuo, que consiste na negociação e respetivas responsabilidades que os membros de uma CdP assumem em conjunto, emergindo uma negociação coletiva, juntando-os numa entidade social (Wenger, 1998).

Relativamente à terceira característica, mais precisamente, o reportório partilhado, já foi anteriormente referido e explanado.

Relacionando estas três características com o grupo de teatro “O Moniz”, este não se organiza só pelo simples facto de ser constituído por vários membros, mas sim pela atividade que colocam em prática (teatro), num sítio próprio (local de ensaios) e das aprendizagens decorrentes que os aliena e os identifica como uma identidade, sendo esta a primeira característica (compromisso mútuo). Todas as atividades desenvolvidas e postas em prática emergem da negociação e responsabilidade de todos os seus membros, nomeadamente acerca das funções de cada um, dos temas que irão debater constituindo, deste modo, a segunda característica (empreendimento mútuo). Por último, não menos importante, o reportório partilhado consiste num conjunto de artefactos produzidos em comum pelos seus membros.

Segundo Valadares (2011), outras características, também, presentes em certas Comunidades de Prática podem desenvolver aprendizagens por processos menos formais, não prejudicando nem desvalorizando a sua função, sendo elas: “partilha e construção de conhecimento, negociação e colaboração, liderança partilhada, informalidade e flexibilidade organizacional, crescimento conjunto e identidade” (p.13). Estas características encontram-se implícita ou explicitamente na descrição desta cultura ao longo do trabalho.

Contudo, tal como acontece nesta comunidade, por vezes, há que haver um supervisionamento por parte dos "membros que desempenham o papel de animadores e mesmo moderadores e facilitadores" (Valadares, 2011, p. 23).

Esta supervisão, por norma, é feita pelos *oldtimers*, que possuem maior experiência.

Para além do que foi descrito anteriormente, e tratando-se de uma atividade extracurricular, (onde só está lá quem quer estar), é um factor positivo, que terá contribuído para a formação do "Moniz", dentro de outra comunidade mais abrangente (escola).

Tendo em conta, as conceções teóricas de natureza pedagógica, defendidas pelo investigador e pela coordenadora, que se relacionam com um grupo de alunos, os quais debatem assuntos e desenvolvem sistematicamente atividades relacionadas com o teatro, numa base contrutivista e socializadora (aprendizagem situada) e, em resultado dessas práticas e de partilha de conhecimentos entre eles, que visam melhorar os seus conhecimentos e a sua atividade, leva-nos a crer que o Moniz é sem dúvida uma Comunidade de Prática.

### **6.3 - Que ambientes de aprendizagem decorreram das práticas emergentes no teatro escolar conducente à inovação pedagógica?**

O teatro por si só é uma área que, quando posta em prática, na maioria dos casos, torna-se quase impossível fazê-la de forma individualizada porque requer sempre a intervenção, direta ou indireta, de terceiros, assim como a interação entre os sujeitos, mesmo em espetáculos com um único ator (monólogo). Esta área, em atividades de enriquecimento curricular, em ambientes informais, numa escola, cuja organização seja aberta (tanto do grupo, quanto da instituição), é profícua para os alunos/professores desenvolverem outras competências, nomeadamente o saber ser, que dificilmente outras áreas do conhecimento lhes permite adquirir.

"O Moniz", tratando-se de um grupo, que pratica teatro, composto por um conjunto de alunos e professores, desde a sua criação, que fazem e já fizeram parte do mesmo, sempre trabalharam num ambiente de cooperação e colaboração, numa base de interação, refletindo, durante e depois dos seus ensaios ou dos espetáculos, as suas

práticas, com vista a melhorarem as técnicas e o seu desempenho na arte de representar (Valadares, 2011).

Foi com base resultante das observações sobre o objeto de estudo (atuais membros do Moniz e da própria atividade) e de uma pergunta colocada aos ex-membros, do referido grupo, que apresentamos as aprendizagens mais significativas, decorrentes da atividade desenvolvida por eles, as quais contribuíram não só para o desempenho da mesma, como para a vida académica, profissional, pessoal e social de cada elemento.

Assim sendo e de acordo com os seus testemunhos, tais aprendizagens contribuíram para:

### **A atividade (Teatro)**

Verificou-se que neste grupo de teatro escolar, o (s) conhecimento (s) deriva (m) das aprendizagens informais, dando liberdade aos seus “atores”, de construir o seu próprio conhecimento, em interação uns com os outros (aprendizagem situada), através das técnicas do teatro, embora importantes para aquela atividade, não fossem estas o único interesse de partilha entre eles, até porque estes nunca dizem que estão a aprender, visto que aprendem sem o saberem (Beverly Trayner, 2002).

Foi neste sentido, que se tentou verificar, qual o vocabulário e quais as técnicas relacionadas com a exploração dos artefactos deste Domínio que passaram a fazer parte do vocabulário comum.

Neste aspeto e durante as minhas observações, tanto o vocabulário relacionado com o teatro como as suas técnicas não eram muito pronunciadas pelos elementos do grupo, tendo, apenas, registado algumas das palavras que mais se fizeram “ecoar” naquele recinto, tais como:

*Encenar, ator, atriz, cenário, caracterização, bastidores, “deixa”, cortina, projetores, texto, plateia, palco, entre outras.*

Contudo, referiram vocabulário, que tecnicamente, nesta área, não está correto, tal como:

### *Roupas (figurinos); luzes (projetores)*

Sempre que algum dos elementos menos experientes, utilizava o termo incorreto, os colegas (*oldtimers*) tentavam corrigi-los e, em certos casos, a coordenadora também interferia (caso soubesse e fosse necessário).

Como F.F já tinha referido, o objetivo não é o de formar atores e, como tal, não se preocupa que os alunos não saibam os verdadeiros conceitos, nem técnicas de teatro, até, que ela própria, tendo alguma experiência nesta área, reconhece que não tem formação adequada para isso, utilizando, somente, o vocabulário mais básico, que muitos dos alunos já conhecem, acrescentando, que se fosse esse o propósito, muitos deles que vão lá “experimentar” fazer teatro, provavelmente, já não estariam no grupo, porque esta atividade não se trata de uma disciplina dessa área, que vise transmitir conhecimentos acerca da mesma.

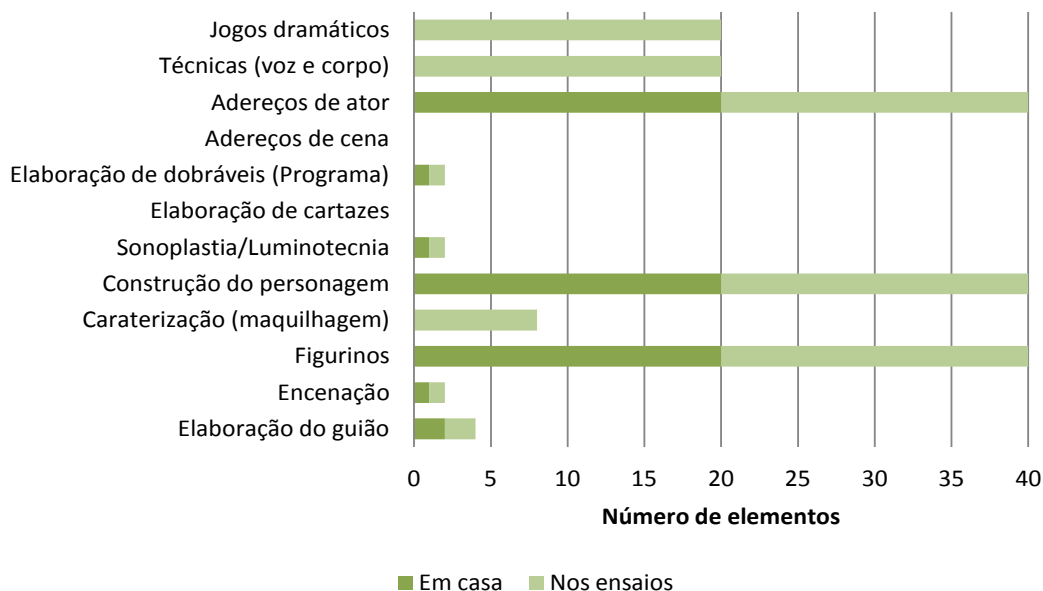
O vocabulário surge de forma espontânea e raramente falam do seu conceito, exceto nos casos em que algum dos membros não saiba o seu significado e é-lhe explicado de forma prática e expositiva.

Em relação às técnicas (construção do personagem, colocação de voz, relaxamento e outros) são “trabalhadas” durante os exercícios práticos, nos ensaios (em grupo, aos pares) e até em casa (mais individualizado).

Convém relembrar, que neste grupo, o trabalho individual não tem qualquer conotação com separação de trabalhos, nem de separação dos seus membros, mas sim pela atribuição das funções diferenciadas que cada membro fica responsabilizado como se pode verificar na seguinte figura 33.



**Figura 33 - Funções realizadas pelos membros do Moniz para a peça dramática (Para além de nós...os outros)**



Contudo, o trabalho individual distribuído por todos, aliena-os e compromete-os de igual forma, independentemente da sua função. Neste caso, estamos perante um trabalho colaborativo, onde todos trabalham para o mesmo objetivo, sendo por isso necessário, o trabalho cooperativo (durante os ensaios), para que estes em interação uns com os outros possam trocar e partilhar ideias que visem ultrapassar eventuais dificuldades para o bem individual de cada um e de todo o grupo.

Relativamente às técnicas, eu e a profesora somos da mesma opinião que os alunos, de forma intuitiva, quando procuram “construir” um personagem, na sua generalidade, utilizam o método de Stanislavsky, onde o ator recorre a fenómenos, a pessoas, a coisas existentes no seu meio circundante, baseando-se em casos reais, que sejam úteis e vão ao encontro do “perfil” do seu personagem.

No que toca a aprendizagem de outras técnicas (expressão corporal, vocal, relaxamento) e alguns artefactos, por eles produzidos (figurinos, caraterização, cenários, adereços, entre outros), são aperfeiçoados através dos *workshops* dirigidos por técnicos ou profissionais de determinada área/função teatral, que posteriormente, são postas em prática pelos membros do grupo e transmitidas destes para outros que não estiveram nessas “formações”. Normalmente, a transmissão destes conhecimentos emerge da

aprendizagem cooperativa, entre os membros mais experientes (*oldtimers*) e os novos elementos (*newcomers*).

## Vida académica

O facto de ser um grupo de teatro escolar, tal não significa que os alunos tenham de trabalhar conteúdos dos programas das disciplinas curriculares, “instituídas” pelo sistema ou pela própria escola, sendo que a decisão e escolha dos temas é feita de forma consensual pelos elementos do grupo. Porém, há casos, que alguns alunos do Moniz, transferem os seus conhecimentos, aprendidos nesta atividade, para dentro da sala de aulas e vice-versa, como no caso de apresentações de trabalhos expositivos.

Existem casos em que estes membros abordam um ou outro texto (adaptando-o ou não), presente no programa, e com o complemento das aulas, possibilita-lhes uma aprendizagem mais coesa, principalmente para quem as coloca em prática (em peça de teatro, recital de poesia, ou outro), como referiu um dos ex-membros no seu testemunho:

*O Moniz foi a melhor experiência a todos os níveis desde, a académica, onde pude apresentar um trabalho encenado e dirigido por mim, para trabalho na disciplina de Literatura Portuguesa com a peça, em estudo, o "Judeu" de Bernardo Santareno, obtendo uma boa classificação (15 ou 16 valores)...*

*Hugo de Castro Andrade*

*(Resposta de um ex-membro do Moniz (1993-1996), no dia 07 de julho de 2013).*

Outra aprendizagem, consequente da arte de representar, também útil para a vida académica de um ex-membro, prende-se com a técnica e com o hábito de representar em frente de vários públicos, como afirma Mariana Faria:

*Para ser franca, uma das minhas outras intenções ao juntar-me ao grupo Moniz era a de ganhar à-vontade em falar publicamente e perder certos receios. Digamos que o nervosismo em atuar perante um público nunca desaparece, simplesmente diminui com a experiência. Terminei o curso de Ciências da Comunicação, o que de certo modo está relacionado com este mundo do espetáculo. O teatro foi o meu primeiro contacto com esta realidade, sendo que me possibilitou atuar na televisão.*

*Mariana Faria*

(Resposta de um ex-membro do Moniz ( s/d), no dia 11 de julho de 2013).

## **Vida profissional**

Neste aspeto refere-se o verdadeiro impacto que esta comunidade desempenhou ou influenciou na vida dos seus membros, sobretudo, ex-membros que se encontram atualmente em atividades profissionais, onde aplicam as competências e conhecimentos adquiridos naquele contexto para a sua atividade laboral.

Desta forma, num outro momento, na entrevista feita à coordenadora F.F, a mesma justifica que continua a coordenar este grupo pelo facto de se manter em contacto com outras formas de linguagem, distintas da sua atividade profissional, através dos textos dramáticos, da dança, da música e de outras, que lhe permitem compreender a realidade, de forma enriquecedora e que se refletem no seu desenvolvimento pessoal e profissional, adquirindo, desta forma, alguns conhecimentos e conceitos que lhe ajudam a pensar e criar novos métodos e atividades pedagógicas, na sua área curricular, apontando outras vantagens:

*Tenho aprendido com os alunos do grupo, com outros coordenadores e outras pessoas. Tenho aprendido a compreender melhor os sujeitos, em especial os alunos e a não esquecer que, numa sala de aulas, nós não temos apenas cérebros, mas pessoas como um todo.*

*(entrevista à coordenadora F.F no dia 21 de fevereiro de 2013)*

Outra opinião foi de uma ex-coordenadora deste grupo, que referiu o seguinte:

*A nível profissional, orientar o grupo foi importante na medida em que me permitiu apreender técnicas de respiração, dicção, relaxamento, entre outras, utilizadas à posteriori no contexto sala de aula.*

*Isabel Martins*

*(Resposta de uma das ex-coordenadoras do Moniz entre 2002 a 2007, através do facebook, no dia 08 de julho de 2013).*

Já para outra ex-coordenadora, as aprendizagens decorrentes desta prática, foram úteis para a sua função como docente, tendo ela comentado o seguinte:

*Na verdade, nunca me imaginei a coordenar um clube de teatro mas enquanto lá estive adorei. Aprendi muito. Descobri que o teatro é fundamental na formação do indivíduo, pois é uma arte completa, não imaginava que existisse tanto trabalho na construção de uma personagem e de uma peça de teatro, claro que passei a ver esta arte de outra forma, com muita paixão, entusiasmo e curiosidade. Os convívios e trocas de experiências nos festivais regionais bem como nos encontros nacionais foram experiências únicas e fantásticas.*

*A minha atitude como pessoa/professora e a relação com os meus alunos nunca mais foi a mesma, para melhor claro. Em tom de brincadeira costumo dizer que o professor também é um ator. Na minha prática docente recorro sempre a uma motivação, expressão ou técnica adquirida no teatro (...)*

*Inácia Carvalho*

*(resposta de uma das ex-coordenadoras do Moniz entre 1999 a 2007, através do gmail, no dia 13 de agosto de 2013).*

## **Vida pessoal**

Pegando na resposta dada pela ex-coordenadora Isabel Martins, esta acrescentou, que as aprendizagens adquiridas naquele contexto, para além do seu contributo a nível profissional, também foram úteis para a sua vida pessoal, acrescentando o seguinte:

*O grupo de teatro “O Moniz-Carlos Varela” proporcionou-me uma panóplia de riquezas a nível pessoal: abertura de espírito, partilha de sentimentos, emoções e sensações...*

*Para além de tudo isso, fazer parte do grupo “O Moniz”, foi criar laços de uma forte amizade que ainda hoje persiste. Bem haja a todos os que passaram por aqui!*

*Isabel Martins*

*(Resposta de uma das ex-coordenadoras do Moniz entre 2002 a 2007, através do facebook, no dia 08 de julho de 2013).*

Foi na sequência desta resposta, que no dia do espetáculo, fiz uma pergunta, não estruturada, nem planificada, a um dos elementos do grupo, o “Idoso”, sobre o que é que ele aprendia neste tipo de atividades e o que contribuíam para a sua vida académica ou pessoal, ao que o mesmo me respondeu:

*Julgo que depois de representar um idoso, passo a olhar para eles de modo diferente do que olhava antes, vou respeitar ainda mais as suas opiniões. Para criticarmos alguém temos que nos colocar na “pele” dessa pessoa, ou seja, se todos experimentassem fazer de idosos, talvez os compreendessem melhor.*

(entrevista ao “Idoso” no dia 12 de março de 2013)

Já outro colega do grupo, o “Personagem 4” refere que ao fazerem uma peça que aborde uma temática real, pode ser determinante para mudar certas atitudes a nível pessoal, tendo sido registado, através do mesmo método e no mesmo dia, o seguinte:

*Aprendemos a lidar com situações reais da nossa sociedade, por exemplo, nesta peça fala-se da droga, que é muito consumida por muitos adolescentes da nossa idade. Ao fazer teatro não vai solucionar este problema, mas ajuda no sentido de estarmos mais sensíveis a esta problemática. Muitas vezes, as pessoas que consomem drogas estão ao nosso lado e não lhes ligamos devido ao nosso egocentrismo, interessamo-nos só por nós próprios.*

(entrevista ao “Personagem 4” no dia 12 de março de 2013)

Outras aprendizagens não visíveis ou implícitas nesta comunidade, manifestamente comentadas e importantes para outros ex-membros d’O Moniz prendem-se com valores e princípios (liberdade, capacidade de intervir crítica e positivamente no seio do grupo, o respeito) que contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal, como afirma o seguinte ex-membro:

*(...) de alguma forma, estar no Moniz ensinou-me a pensar, a ter massa crítica, a perceber que na diferenciação está o ganho em tudo o que fazemos na vida, e que ser diferente e ter opinião própria em tudo o que fazemos só nos valoriza. Descobri capacidades em mim que nunca imaginei que tivesse, e a arte em si, como o teatro, desperta sem dúvida em cada um de nós a parte mais criativa e humana, ficamos com uma visão muito verdadeira do meio que nos rodeia (...).*

Nuno Barcelos

(Resposta de um ex-membro do Moniz (92/93 a 96/97), no dia 11 de julho de 2013).

Já para Dinarte Freitas, que se encontra, atualmente, nos EUA, a trabalhar numa das funções que desempenhava no Moniz, mais precisamente, como ator, comenta o seguinte:

*(...) Sim, o “estar” no grupo ajudou-me na minha formação a todos os níveis como individuo ou profissional. Tornei-me mais comunicativo, participativo, menos tímido. Passou a existir uma noção do geral, de trabalho de grupo, de colaboração e de respeito ao próximo e a forma livre e relaxada com que podíamos “estar”. O mundo do Teatro é um mundo cheio de “regras” invisíveis. Regras que são respeitadas sem “obrigação”. Acredito que um bom ambiente de classe,*

*poderá ser um bom local de aprendizagem. Para isso, acredito ser necessário uma atitude menos “professoral” de quem está a conduzir a classe. O respeito ganha-se pelo respeito comum e não por autoridade.*

*Dinarte Freitas*

*(Resposta de um ex-membro do Moniz, (1998 -2002), através do facebook, no dia 07 de julho de 2013).*

Também para André Mendonça, o Moniz foi importante, na medida em que afirma:

*O pessoal do grupo de teatro era todo “open mind” sem julgamentos nem preconceitos associados para com as outras pessoas, e um grupo cheio de união e força, onde se ajudavam uns aos outros no que fosse necessário. É no fundo onde todos são aceites e bem vindos tal e qual como são. (...) O teatro é arte é sentir, é representar, é ter um papel, é alma, é paixão, é empatia, é confiança, é mais que um hobbie...*

*André Mendonça*

*(Resposta de um ex-membro do Moniz, (2012 -2132), através do blog do Moniz, no dia 28 de Agosto de 2013).*

Um último comentário<sup>59</sup> prestado por uma ex-aluna daquela escola, que conviveu bem de perto com os elementos d'O Moniz, acrescenta o seguinte:

*(...) vi o “Moniz” a desafiar quem lá passou, a criar artistas e gente com opinião, a estimular gostos, pensamentos e emoções, a ensinar a ousar e a procurar a identidade de cada um dentro da infinidade das personagens de que dispunha. Sorte de quem teve a oportunidade de fazer parte do grupo e usufruir desta parte da educação impensável para a criação de um adulto inteligente e equilibrado.*

*Vânia Fernandes*

*(ex-aluna da escola secundária Jaime Moniz)*

No que toca às aprendizagens decorrentes desta área (teatro), é notório que os indivíduos (alunos/atores) que interpretam “personagens” baseadas em situações e/ou em figuras reais de uma sociedade, possam alterar os seus comportamentos em relação a si e aos outros, tendo uma visão do mundo que antes não percecionavam, tornando-se deste modo, agentes de mudança (intra e interpessoal), o que já não acontece tanto com os espetadores que assistem de forma passiva aos espetáculos, mesmo entendendo a

---

<sup>59</sup> Para além de não colocar os comentários na sua totalidade, devido à sua extensão, nem o de outros ex-membros, será possível visualiza-los na sua íntegra no já referido link: <http://omoniz.blogspot.pt/p/comentarios-sobre-o-grupo-de-teatro-o.html>

mensagem que o elenco possa transmitir. Esta forma de transmitir conhecimentos, infelizmente, iguala-se à realidade das nossas escolas, transmitidos unilateralmente (de professor para alunos), por métodos tradicionais e instrucionistas, onde se valoriza as disciplinas de transmissão de conhecimentos e excluem-se aquelas que ajudam no desenvolvimento do ser (Sousa, 2003a), isto, para além de outros fatores.

Perante os comentários referidos ao longo deste trabalho e através dos dados recolhidos no estudo empírico, é notória a formação do saber ser, presente neste coletivo, o qual só é possível através das atividades artísticas, neste caso o teatro.

Julgamos que por esse grande factor (evidente no Moniz), o mesmo contribui para o fortalecimento desta Comunidade de Prática, estabelecendo uma maior coesão entre os vários elementos que a definem (domínio, comunidade e prática).

Dito isto, se as Comunidades de Prática, pelas suas características, poderão ser uma alternativa para melhorar a qualidade da educação para todos, talvez seja necessário prestar uma maior atenção nas áreas artísticas, as quais fomentam e preparam os sujeitos para os valores<sup>60</sup> necessários e comumente presentes numa CdP. Estas dificilmente manter-se-ão se os seus membros não forem dotados de conhecimento científico (uns mais que outros) e de igual forma, dotados de emoções e sentimentos, necessários para o equilíbrio da personalidade de cada um e para o bem de toda a comunidade, influenciando decisivamente as suas práticas e os seus saberes de uma forma satisfatória, frutuosa e inovadora.

---

<sup>60</sup> A partilha e troca de conhecimentos, o respeito por si e pelo outro, a responsabilidade, a cooperação e colaboração, a liberdade, a tolerância e a inclusão.

## Conclusão

Nos nossos dias, falar de distância e de tempo é falar de poder, de dinheiro e de mudança. Os dois primeiros conceitos estão associados um ao outro, porque há uma interdependência entre eles, em que o tempo é determinado pelo espaço e, este, por sua vez, é medido pelo tempo.

Atualmente, com as tecnologias de informação modernas (computadores, internet, telemóveis, televisão e outros), o homem já não precisa se deslocar frequentemente a outro ponto geográfico (excetuando alguns casos) para resolver determinados problemas, evitando perdas de dinheiro e de tempo.

A globalização tecnológica, nomeadamente a internet e as chamadas de vídeo, mediadas por pc's e telemóveis, permitem uma interação entre as pessoas e estas ao mundo, as quais se relacionam pelos mesmos interesses: pessoais, laborais, económicos, sociais, políticos e culturais, iniciando-se a composição do novo cenário da globalização que visa eliminar as barreiras entre países, dando lugar a novas fronteiras, culturas, religiões e línguas.

Contudo, este fenómeno que já advém dos tempos dos Descobrimentos e que se desenvolveu a partir da Revolução Industrial, intensifica-se a cada dia que passa, onde os países mais ricos se interligam pelos mesmos interesses, mais commumente por relações económicas.

Parece-nos consensual afirmar que tal globalização traga vantagens, no sentido dos povos, das empresas, dos governantes, de diferentes países, poderem debater assuntos e trocarem ideias entre si para o benefício de todos. Por outro lado, ainda existem outros impedimentos difíceis de ultrapassar, trazendo desvantagens tais como: o aumento do consumismo, a ganância pelo poder (económico, político e social), o terrorismo, a exploração de mão de obra, a exclusão social, o uso das tecnologias para fins ilícitos, a invasão da privacidade, ou outro fenómeno recente como é o caso do *cyberbullying*, entre outros.

Neste sentido, uma vez que as considerações que anteriormente tecemos nos remetem para uma perspetiva abrangente e macro do fenómeno da globalização, representada pela existência de comunidades de prática virtuais, sem limites geográficos, importa agora nos posicionarmos a nível micro, o verdadeiro plano de ação



onde as comunidades de prática (CdP) efetivam as suas atividades, mais precisamente no contexto educacional.

Acredita-se que a criação de CdP's no seio das escolas, poderão certamente contribuir para um melhor funcionamento das mesmas, perspetivando uma educação de qualidade para as suas comunidades escolares (Ferreira & Valadares, 2011).

A necessidade de um novo paradigma educativo, que recusa a existência de professores e alunos “formatados”, que se comportam como máquinas reprodutoras do conhecimento, é atual. A introdução da Expressão Dramática ou do Teatro no sistema de ensino, contrapondo a ideia que a arte deve apenas ser percebida como lazer, pode ser a ruptura necessária para uma melhoria na educação.

Esta atividade possibilita, como se mostrou, a iniciativa, a participação, a responsabilidade e a colaboração de todos os elementos no processo educativo, por contraponto à aprendizagem instrucionista, extremamente competitiva e individualista presente em algumas salas de aula.

Não se propõe a criação de uma “disciplina” no sentido estrito do termo, pois implicaria a permanência de certos “vícios” inerentes à aprendizagem. Mas sim, a aplicação de características das Comunidades de Aprendizagem, presentes nas Comunidades de Prática nas salas de aulas (Fino, 2000), onde todos os intervenientes (professores e alunos) partilham uma preocupação ou paixão, por um tema, tópico ou atividade em que procuram debatê-la, estudá-la, praticá-la e solucionar os problemas referentes à mesma, através de uma interação contínua (Wenger, 1991 & Trayner, 2002).

Sendo o teatro uma área social inclusiva e integradora, na qual os seus praticantes interagem uns com os outros, de forma cooperativa e colaborativa, achámos pertinente relacionar as características d'O Moniz, com as de uma Comunidade de Prática e de que forma poderia tal comunidade conduzir à Inovação Pedagógica.

Perante os resultados de análise e respetiva interpretação dos dados, neste estudo de caso, de natureza etnográfica, concluiu-se que “O Moniz” reveste-se por uma variedade de características, referenciadas pelos autores citados, as quais nos permite legitimá-lo como uma Comunidade de Prática.

Partindo das principais dimensões defendidas por Wenger (1991), pudemos verificar que este grupo ainda existente até aos dias de hoje, não pelos mesmos sujeitos que o compuseram, mas sim pela atividade teatral (o Domínio) com a qual todos esses atuais e ex-membros se identificam (a Comunidade) com o objetivo de realizar e

apresentar artefactos simples e complexos, completando um reportório partilhado (a Prática).

Além destas dimensões, a Comunidade de Prática é caracterizada pela existência de uma aprendizagem situada assente na colaboração e na cooperação entre os diversos elementos do grupo, possibilitando a existência de uma troca de conhecimentos entre eles, originando um *brainstorming* de ideias e de opiniões que poderão ser democraticamente aceites ou rejeitadas para o bem de todo o grupo, situação que visa incrementar a qualidade da prática teatral. Outro exemplo dessa aprendizagem situada é a existência de uma supervisão pelos *oldtimers* em relação aos *newcomers*, permitindo uma circulação do conhecimento dentro do grupo.

Os dois vetores em análise – a Comunidade de Prática e o teatro na educação – são conducentes à inovação pedagógica. O primeiro, pela atividade em comum, baseia-se numa aprendizagem situada, em que todos os intervenientes na sala de aula procuram pela colaboração e cooperação atingir objetivos comuns, podendo melhorar a transmissão de conhecimentos entre o professor e os alunos e entre pares.

O segundo vetor, que pela sua estrutura e especificidade, permite aos que o praticam a exploração de vivências que, ainda que dependam da idade dos alunos e dos seus antecedentes, proporcionam oportunidades diversificadas, de análise e reflexão sobre si próprios e sobre os acontecimentos das suas vidas, o que conduz inevitavelmente ao seu enriquecimento enquanto pessoas (Sousa, 2003).

Este vetor, quando bem explorado, forma indivíduos no âmbito do saber ser, o que é determinante para se criar boas Comunidades de Prática. Para trabalhar em cooperação e colaboração, num clima de liberdade, onde cada um opina sem ser recriminado, onde todos os elementos de um grupo partilham e se expressam democraticamente sobre um determinado assunto ou problema, com a finalidade de superá-lo e, em consequência, desenvolver e aprimorar o conhecimento acerca dele, só será possível se os elementos dessas comunidades tiverem ou desenvolverem uma formação equilibrada do ser.

Além disso, o teatro, pelas técnicas de voz (projeção, articulação, dicção e expressividade) e expressão corporal, possibilita criar uma aprendizagem dinâmica e motivadora, relacionando a componente lúdica com a pedagógica. A capacidade de memorizar o texto, recorrendo a diversas técnicas, permite ao aluno desenvolver competências de memorização sobre os temas e ou assuntos tratados em sala de aula. Já a permanência em palco e a obrigatoriedade de estar sobre o olhar do público faz com

que alunos e professores ganhem desenvoltura nas comunicações, sejam elas dentro da sala de aula ou noutro contexto futuro.

Num grupo de teatro (como O Moniz), a interação entre os vários membros possibilita uma aprendizagem mais abrangente com um menor esforço, pois, ainda que apenas uma pessoa conheça a fundo a sua personagem, a interligação constante com outras, permite um conhecimento do assunto abordado nos textos dramáticos.

Visto que a Inovação Pedagógica procura uma ruptura do paradigma anterior, procurando que o novo crie uma consciência crítica e um “aprender a aprender” é importante relacioná-la com o conceito de cidadania. A frequência num grupo de teatro, pela necessidade de interpretar diversas personagens e de estar em contacto com outras, permite ao ator/aluno um conhecimento do mundo que o rodeia, tornando-o um agente social, consciente e interventivo, do meio onde se insere.

Este estudo não visa influenciar nenhum agente educativo ou outro qualquer para a utilização das práticas dramáticas nas suas aulas, mas sim reconhecer a existência destas como práticas formadoras do Ser que não pretendem substituir as outras de transmissão de conhecimentos (Ciências e Tecnologias), sendo, contudo, complementares umas das outras.

Concluindo, ainda, que esta atividade extracurricular origine uma dinâmica de grupo (entre os membros da própria comunidade e desta com outras comunidades, sejam elas de prática ou de interesse), “O Moniz” satisfaz as necessidades dos seus membros, potenciando aprendizagens significativas, que são o contributo para a sua formação contínua, pessoal, académica e social.

## **Recomendações**

Sugere-se um prosseguimento no estudo que tenha uma maior atenção nos seguintes aspetos:

- Desenvolver estudos que consolidem a educação e o ensino das artes (em todos os níveis de educação, inclusivé, o ensino superior), nomeadamente o teatro (abarca todas as outras) em Portugal (incluindo ilhas), pela riqueza e pelo verdadeiro valor pedagógico, formativo e informativo que o mesmo comporta.

- Criar ações de formação contínuas para professores (de todos os níveis) que desconstruam eventuais preconceitos e ideias erradas sobre o teatro, que muitos, ainda, consideram como uma área inferior, promovendo as técnicas e metodologias recorrentes na mesma, que conduzam a um melhor desempenho profissional e formação pessoal.

- Promover a criação ou existência de Comunidades de Prática no seio das instituições educativas, que fomentem o trabalho cooperativo e colaborativo entre os atores educativos dessas instituições, para que estes possam partilhar interesses e objetivos comuns, que visem um melhoramento os seus conhecimentos e habilidades.

- Investigar a existência de diversas comunidades, de prática ou de interesse dentro das comunidades escolares, analisando a pertença de distintos grupos a diferentes comunidades.



## Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa. Porto.
- Antonello, C.(2006). Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. *Comportamento Organizacional e Gestão*, Vol.12, Nº. 2, pp. 199-220.
- Belchior, M. (2004). *Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem dos Professores do 1º C.E.B. Contributos para uma reflexão sobre a aprendizagem como prática social*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Bell, Judith, (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Viseu: Gradiva.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: Do título às referências bibliográficas*. Porto: Figueirinhas.
- Berger, P. & Luckmann T. (1999). *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bessa, N. & Fontaine, Anne-Marie (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*, Lisboa: Asa editores.
- Bessa, N. & Fontaine, Anne-Marie (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Asa Editora.
- Bigge, M. L. (1977). *Teorias da Aprendizagem para Professores*. São Paulo: EPU (Editora Pedagógica e Universitária).
- Boal, A. (1978). *Duzentos Exercícios e Jogos para o actor e o não actor com ganas de dizer algo através do TEATRO*. Lisboa: Vozes na Luta.
- Boal, A. (2009 a). *O Teatro do Oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, A. (2009 b). *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Funarte.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bosco, A.C. (2012). Teatro Social e de Comunidade. In José Pereira, Manuel Vieites & Marcelino Lopes (Coords.). *Teatro e Intervenção Social* (pp.19-20). Chaves: Intervenção. Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Brandão, Zaia (Org.) (1994). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cotez Editora.
- Brazão, P. (2007). *Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento em educação.
- Brazão, P. (2008). 3.ª Conferência, A inovação pedagógica enquanto linha de investigação do CIE - DCE- UMA : Os contributos etnográficos sobre Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola.  
<http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Brazao%202009%20%20Invest%20em%20Inov%20Pedag%20-%20Contributos%20de%20um%20estudo%20etnogr.pdf>
- Cardoso, A. P. O. (2003). *A Recetividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: O Professor e o Contexto Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Caria, T. (Org.) (2002). *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cohen, A. (1985). *The symbolic construction of community*. Londres: Routledge.
- Correia, A. (2009). *A Pedagogia em Movimento: Expressões Artísticas Para uma Acção Educativa Inovadora*. Dissertação de mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Courtney, R. (2003). *Jogo teatro & Pensamento*. São Paulo: Perspectiva.
- Cunha, M (2008). *Expressão Dramática na Educação*. Braga: APPACDM.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). *Critical distinctions among three approaches to peer education. International Journal of Educational Research, 13 (1), 9-19.*

Acedido a 21-08-13. Disponível em:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088303558990013X>

Dias, P. (2001a). *Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa*. Comunicação apresentada no Seminário de Aprendizagem, Redes de Conhecimento, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 22 e 23 de julho de 2001. Acedido a: 15-07-13. Disponível em:

[http://www.prof2000.pt/users/mfflores/teorica6\\_02.htm](http://www.prof2000.pt/users/mfflores/teorica6_02.htm)

Dias, P. (2001b). Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa. In *Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp. 85 -93). Lisboa.

Dias, P. (2007). Mediação colaborativa das aprendizagens nas comunidades virtuais e de prática. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs.) *As Tic na Educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp. 31-36). Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. & Valadares, J. (2011). Comunidades de Prática para a melhoria da qualidade de escolas para todos. In Manuela Ferreira & Jorge Valadares (2011). *Comunidades de Prática para melhorar a qualidade da escola para todos*. (pp. 35- 45). Universidade Aberta. Lisboa: Portugal.

Fino, C.N. (2000). *Novas Tecnologias, cognição e cultura: Um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento em educação. Lisboa. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Acedido a 15-12-12. Disponível em:

[http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese\\_Carlos\\_Nogueira\\_Fino.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf)

Fino, C. N. (2001). Um Novo Paradigma (para a Escola): Precisa-se. Funchal: FórUMa. *Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*. 1, 2. Acedido a 20-02-13. Disponível em:

<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>

Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 3. pp. 107 – 117



- Fino, C. N. (2004). *O que é Aprendizagem Colaborativa*. Acedido a 16-02-13. Disponível em:  
[http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/PowerPoint\\_Aprendizagem\\_colaborativa.pdf](http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/PowerPoint_Aprendizagem_colaborativa.pdf)
- Fino, C. N. (2008a). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. In Christine Escallier & Nelson Veríssimo (Orgs.). *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp. 43-53.  
 Acedido a 12-02-13. Disponível em:  
<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>
- Fino, C. N. (2008b). Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C.N. (2011). Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação. In Fino, C.N. (2011). *Etnografia de Educação*. Funchal: Universidade da Madeira CIE-Uma.  
 Acedido a 12-06-13. Disponível em:  
[http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov\\_Ped\\_Etno\\_Dist.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov_Ped_Etno_Dist.pdf)
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Edição Monitor.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fragateiro, C. (2012). Teatro, Escola e Sociedade Desafios e Urgências. In José Pereira, Manuel Vieites & Marcelino Lopes (Coords.). *Teatro e Intervenção Social* (pp. 71-77). Chaves: Intervenção. Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. (17ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gouveia, E. (2010). *Pensamento e Práticas de Supervisão: Um estudo no contexto da formação contínua*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Funchal: Universidade da Madeira.
- Granero, V. (2011). *Como usar o teatro na sala de aula (1ª ed.)*. São Paulo: Contexto.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J.(2003). *Investigação etnográfica com crianças – teorias , métodos e ética*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D. Jonhson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós Educador.
- Latham, A. (1975). *The Arden Shakespeare As you like it*. London: Methuen & Co., Ltd.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Le Compte, M. D. e Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego: Academic Press.
- Lessard-Hébert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke & André (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Matos, J. (2005). Aprendizagem como participação em comunidades de prática mediadas pelas TIC. Paper presented at the CHALLENGES 2005 - IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Acedido a 16-02-13. Disponível em:  
[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/Challenges2005\\_JFM.doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/Challenges2005_JFM.doc).

- Nogueira, M. (2009). Teatro em comunidades. In: Florentino, Adilson; Telles & Narciso (orgs.). *Cartografias do Ensino de Teatro*. Uberlândia: EDUFO.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Papert, S. (2008). *A máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, I. (2006). *Para uma pedagogia situada e explícita da literacia escolar*. Revista Portuguesa de Educação, pp. 177-184.
- Polito, R. (2008). *Como falar corretamente e sem inibições*. Portugal: Eurobest.
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Sahelices, Revilla & Villagrà (2011). A experiência de uma comunidade virtual de aprendizagem como um recurso para promover processos de aprendizagem significativa, In Manuela Ferreira & Jorge Valadares (2011). *Comunidades de Prática para melhorar a qualidade da escola para todos*. (pp. 131-159). Universidade Aberta. Lisboa, Portugal.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação: (1º volume), Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação: (2º volume), Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spolin, V. (1979). *Improvisação para teatro e jogos teatrais* (2001), *o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva.
- Stake, R. (2007). *A arte da Investigação com estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stanislavsky, K. (1989). *A Construção da Personagem* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Teixeira, U. (2005). *Dicionário de Teatro* (2ª ed.). Maranhão: Instituto Geia.

- Toffler, A. (1970). *O Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasilmed.
- Trayner, B., Matos, J. & Silva, A.(2002). Comunidades de Prática – Partilha e Experiências e Saberes. Entrevista de Rui Silva. In: Cadernos S@ber+ (2002), Nº 15, (out. – dez.).
- Valadares, J. (2011). Aprendizagem situada, In Manuela Ferreira & Jorge Valadares (2011). *Comunidades de Prática para melhorar a qualidade da escola para todos*. (pp. 29-33). Universidade Aberta. Lisboa: Portugal.
- Valadares, J. (2011). Comunidades de Prática, In Manuela Ferreira & Jorge Valadares (2011). *Comunidades de Prática para melhorar a qualidade da escola para todos*. (pp. 21-27). Universidade Aberta. Lisboa: Portugal.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development (pp. 79-91). In Mind in Society. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and Identity*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Wenger, E. & Snyder, W. (2000). Communities of practice. The organizational frontier. Harvard Business Review. (pp. 139-145).
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Prática: Aprendizaje, significado e identidad*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Wenger, E.; Mc. Dermott; & Snyder W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Ma: Harvard Business School Press.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (3ª ed.), Porto Alegre: Bookman.

## Webgrafia

- Costa, C. (2007). O currículo numa comunidade de prática. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, pp. 87-100. Disponível em:  
<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT07.pdf>
- Escola Secundária Jaime Moniz. Site oficial da escola Jaime Moniz: Acedido a 04-03-13. Disponível em: <http://www.jaimemoniz.com/>.
- Grupo de teatro *O Moniz*. Página do *facebook* do grupo de teatro *O Moniz*. Funchal. Acedido a 11-12-12. Disponível em:  
<https://www.facebook.com/#!/omoniz.carlosvarela?fref=ts>.
- Liceu Jaime Moniz, 18 de fevereiro de 1962. Site criado por Abel Zeferino, com a colaboração de Dina Correia. Funchal: *Imagens do Funchal*. Acedido a 03-02-13. Disponível em:  
[http://azeferino.web.simplesnet.pt/Funchal\\_antigo/Index.htm](http://azeferino.web.simplesnet.pt/Funchal_antigo/Index.htm).
- O Moniz – Carlos Varela. *Página oficial do grupo de teatro O Moniz*. Funchal. Acedido a 04 -03-13. Disponível em: <http://omoniz.blogspot.pt/>.
- O Moniz – Carlos Varela. *Link para comentários de membros e ex-membros do grupo O Moniz*. Acedido a 06-07-13. Disponível em:  
<http://omoniz.blogspot.pt/p/comentarios-sobre-o-grupo-de-teatro-o.html>
- Projeto Compratice. *Comunicações, projetos, publicações*. Lisboa. Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa. Acedido a 27-07-13. Disponível em:  
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes.html>
- Revista “O Lyceu”. Site da revista da escola secundária Jaime Moniz. Funchal: Acedido a 04-03-13. Disponível em: [http://issuu.com/olyceu/docs/revista\\_1p\\_2007\\_08](http://issuu.com/olyceu/docs/revista_1p_2007_08).

## **CD de Apêndices e Anexos**

Apêndice – 1 Autorizações

Apêndice – 2 Estudo de caso

Apêndice – 3 Diário de Bordo

Apêndice – 4 Coment. De ex-membros Moniz

Apêndice – 5 Registos fotográficos

Apêndice – 6 Entrevistas

Apêndices – 7 Guiões de entrevista

Anexo – 1 Regulamento interno

Anexo – 2 Jogos de improviso do Moniz

Anexo – 3 PAA do Moniz

Anexo – 4 Relatório Final de Atividades do Moniz

Anexo – 5 Desdobráveis da peça

Anexo – 6 Guião da Peça

Anexo – 7 Artigos de jornal de 2012

Anexo – 8 Ficha de inscrição Ateliers

Anexo – 9 Fotos cedidas pelo Moniz

Anexo – 10 Vídeos dos espetáculos